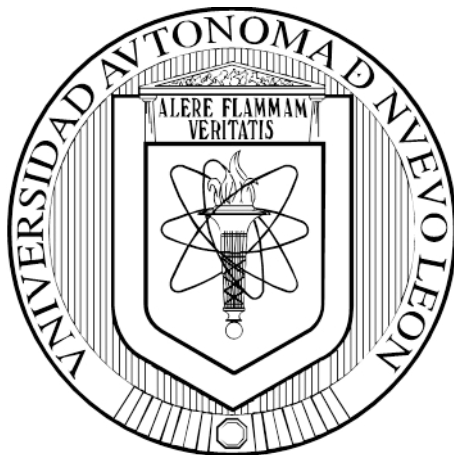


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES**



**“LA SENSIBILIZACIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ESTRATEGIA
INTERDISCIPLINARIA ADECUADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”**

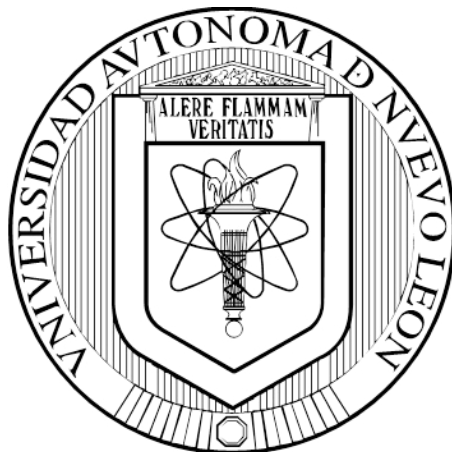
POR

LIC. LAURA CRISTINA MENDOZA QUIJANO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN ARTES CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN**

SEPTIEMBRE, 2017

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**“LA SENSIBILIZACIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ESTRATEGIA
INTERDISCIPLINARIA ADECUADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”**

POR

LIC. LAURA CRISTINA MENDOZA QUIJANO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN ARTES CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN**

ASESOR

DRA. MARCELA QUIROGA GARZA

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

SEPTIEMBRE, 2017

**“LA SENSIBILIZACIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ESTRATEGIA
INTERDISCIPLINARIA ADECUADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”**

Aprobación de Tesis

Dra. Marcela Quiroga Garza

Asesor de Tesis

M. C. Hilda Margarita Gutiérrez Ríos

M. A. Yasodari Sánchez Zavala

Dra. Marcela Quiroga Garza

Sub director de Estudios de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. José Alfredo Herrera Pescador, quien me motivó y ayudó a iniciar este proyecto. A la Dra. Marcela Quiroga Garza por su tiempo, paciencia y por la confianza que depositó en mí apoyándome para terminar en tiempo y forma. Al comité conformado por la M. C. Hilda Margarita Gutiérrez Ríos y la M. A. Yasodari Sánchez Zavala por su dedicación y apoyo.

A toda mi familia, hermanos, sobrinos y principalmente a mis padres Rogelio Mendoza y Gloria Quijano, quienes con su amor y comprensión me han dado siempre su apoyo incondicional y han estado a mi lado en todo momento.

DEDICATORIA

A mis hijos, Damián y Mateo, quienes son todo mi corazón.

RESUMEN

Laura Cristina Mendoza Quijano

Fecha de obtención de Grado:

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Artes Visuales

División de Estudios de Posgrado

Título del Estudio:

“LA SENSIBILIZACIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ESTRATEGIA INTERDISCIPLINARIA
ADECUADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”

Número de páginas:

Candidato para el grado de Maestría en Artes
con Especialidad en Educación.

Propósito y método del estudio:

Este documento de tesis es el resultado de un ejercicio artístico editorial aplicado al campo de la educación. Está sustentado teóricamente en textos que hablan sobre el constructivismo, el arte, la educación y la creatividad. A través de diferentes argumentos y estudios de campo en un colegio constructivista, se establece la importancia de utilizar la sensibilidad de los niños como un recurso para desarrollar habilidades y adquirir nuevos conocimientos.

Contribuciones y conclusiones:

Al conocer de cerca la forma en que las instituciones educativas resuelven su día a día, y como los maestros navegan entre la escuela tradicional y los esfuerzos por consolidarse en ser socio constructivista, se vuelve evidente todo lo que hay por resolver. Hay que integrar al programa de estudio una serie de prácticas y actividades para estimular la sensibilización diaria, la institución deberá capacitar a sus maestros y así lograr un modelo eficiente de enseñanza aprendizaje.

FIRMA DEL ASESOR: Dra. Marcela Quiroga Garza

ÍNDICE

CAPÍTULO	PÁGINA
1. INTRODUCCIÓN	3
2. UN MÉTODO PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES	16
2.1 Antecedentes generales del Constructivismo	16
2.2 La Educación actual	30
3. EL ARTE EN LA VIDA DE LOS NIÑOS	47
3.1 Sensibilización artística infantil	47
3.2 Las artes en la educación actual	53
4. CONTENIDOS EN LA CURRICULA ESCOLAR ACTUAL	58
4.1 Programas educativos	58
5. APRENDIZAJE MÁS DIVERSIÓN, IGUAL A CONSTRUCCIÓN	64
5.1 El juego	64

	7
5.2 Lectura de imágenes	75
5.3 La experiencia dentro del museo	87
6. EL MAESTRO Y LA SITUACIÓN ACTUAL	93
6.1 El papel del docente	93
6.2 El deber ser	97
6.3 Bloqueos y resistencias al cambio	102
6.4 Proyecto <i>Arañas</i>	106
7. PRODUCTO EDITORIAL - EVIDENCIA	114
7.1 Libro terminado	114
Arañas : cuatro cuentos escritos por niños de preescolar	115
CONCLUSIONES	172
BIBLIOGRAFÍA	175
ANEXOS	179

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, *La sensibilización artística como una estrategia interdisciplinaria adecuada en la educación básica*, es la memoria de un proyecto interdisciplinario, práctico y conceptual, que consistió en un ejercicio artístico-editorial aplicado a una realidad actual específica en el campo de la educación. Dicho ejercicio arrojó un resultado que es posible replicar en otras instituciones, utilizándolo como complemento de los contenidos de la currícula escolar de educación preescolar y primaria.

El desarrollo de este proyecto está sustentado teóricamente en textos que hablan sobre los conceptos generales del Constructivismo, la educación, el papel del docente, el arte y la creatividad. Se citan diferentes autores que en el área de la docencia, la psicología, las artes y la creatividad, han establecido -a través de diferentes argumentos y estudios de campo- la importancia de utilizar la sensibilidad de los niños como recurso para desarrollar habilidades y adquirir conocimientos nuevos en la etapa de preescolar y primaria.

El planteamiento surge a raíz de la proliferación de instituciones constructivistas que ofrecen educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, a través de un método innovador y eficiente: el Constructivismo,

ofrecimiento positivo y esperanzador en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes. El método ofertado por estas instituciones promueve e integra diversas disciplinas y lenguajes -arte, ciencias, matemáticas- y lo suma a la creatividad y la libertad de expresión del individuo en el afán de generar lenguajes, conceptos y conocimientos nuevos.

El gran inconveniente es que estas instituciones que ofrecen un “método constructivista”, se basan en una planeación de contenidos y temas por grado y en la impartición de dichos temas por docentes formados como maestros normalistas tradicionales. Esto plantea una complicación pues la institución aspira a implementar un método para lo cual su planta de maestros no está capacitada. El problema crece frente a la gran cantidad de temas que la Secretaría de Educación Pública pretende abarcar año tras año, en cada uno de los niveles de enseñanza.

En estas instituciones educativas se intenta el mejoramiento, de manera cotidiana, no solo de las instalaciones o las ofertas educativas, sino en métodos y planes de estudio que se apliquen de manera efectiva en el aula. Pero la realidad es otra: durante años estos intentos no han sido implementados de manera eficiente.

¿Cómo se puede identificar esa insuficiencia educativa? Año tras año las generaciones que terminan la educación primaria carecen de recursos para crear narrativas, construir y expresar nuevas ideas, desarrollar su creatividad, mostrar interés o curiosidad por algún tema y sobre todo, utilizar nuevos lenguajes expresivos. Son generaciones a las que se les dificulta, incluso, dibujar: individuos que recuerdan

vagamente lo aprendido en los 6 años de escuela; personas que difícilmente le encuentran relevancia a lo aprendido.

A partir de estas observaciones surgen dos inquietudes:

- Crear ambientes formales de aprendizaje dentro de las aulas, basados en un método de enseñanza actualizado que permita que los niños desarrollen sus habilidades y capacidades al máximo.

- Diseñar estrategias de capacitación continua para que los maestros integren y complementen su quehacer docente, con las experiencias de los niños.

A esta problemática, se suma el hecho de que el personal docente se muestra poco interesado en desarrollar proyectos integrales dentro del aula: incluir en sus planeaciones de manera permanente, estrategias y actividades que acerquen a los niños al arte, la creatividad.

Recientemente en la ciudad de Saltillo, en Coahuila, en el Instituto Othli, A. C. (colegio constructivista), surgió de manera casi espontánea un proyecto constructivista en el grupo de 3° de preescolar. Esta iniciativa consistió en trabajar, a lo largo de todo el ciclo escolar, el tema de “las arañas”, lo cual generó entre los niños expectativa, curiosidad, nuevos conceptos y la participación y colaboración de la Institución y los padres de familia.

Durante ese ciclo la maestra logró conectar con éxito los contenidos y temas de su programa semanal, con actividades y experiencias que facilitaran el conocimiento a los niños a través de nuevos procesos. Gracias a esto, los alumnos

aprendieron mucho más que los temas pautados para ese grado por la Secretaría de Educación Pública (números, cuerpo humano, 5 sentidos). Con la colaboración los padres de familia, se trabajó una serie de 4 cuentos colectivos sobre arañas, se realizó un diseño editorial que culminó en un tiraje de 50 ejemplares con el título de *Arañas* y la presentación a cargo de un padre de familia escritor, quien gustosamente participó en el cierre del proyecto.

La información sobre las etapas, metodología y enfoque de este proyecto, fue entregado a los maestros de otros grados escolares para que les sirviera de guía con la intención de que cada uno de ellos pudiera concretar e implementar en su grupo algo similar al proyecto de *Arañas*. Se les mostró a los maestros las diferentes formas de organizar la información y conectar los temas de su programa de estudios a un proyecto específico. Como parte de la metodología de la investigación se creó y aplicó un instrumento al final de los ciclos escolares de los años 2015-2016 (fig.1) y 2016-2017 (fig.2). Este instrumento sirvió para evidenciar y medir cualitativamente, si los maestros llevaron a cabo la implementación de proyectos constructivistas y en qué medida fueron o no exitosos.

Cada una de las tablas cuenta con 17 conceptos a medir indicados con letras colocadas de manera horizontal, en la parte vertical están colocados los grados escolares desde preescolar hasta secundaria. Las barras muestran en diferentes tonos el cumplimiento satisfactorio de cada concepto a medir por los integrantes del grupo de maestros. Las partes oscuras de cada tabla indica que no se realizó ese concepto durante el ciclo escolar, los tonos medios indican que fue regular la implementación del concepto durante el ciclo escolar, y finalmente, la parte más clara muestra que de

manera exitosa y favorable se llevó a cabo la actividad o concepto con el grupo y se obtuvieron resultados positivos.

Por lo tanto, los resultados deseables durante el ciclo escolar deberían de reflejar tablas de un solo tono mostrando que el equipo de docentes aplico en algún momento de sus actividades frente al grupo dichos conceptos (fig. 1 y fig. 2).

Los 17 conceptos con los que cuentan las tablas son: A.- Ubicar toda actividad de aprendizaje en un marco mayor de referencia, materias y alcance del tema. B.- Apropriación del proyecto. Plantear objetivos generales que permitan que el alumno lo haga suyo. C.- Tareas que involucren el tema y lo constructivo. Programar tareas / actividades de genuino interés para el alumno. D.- Crear ambientes de aprendizajes muy cercanos a la realidad. E.- Ubicar preguntas que surgieron del grupo para iniciar con nuevas reflexiones y búsquedas. Identificar las ideas intuitivas de los alumnos. F.- Punto de partida al inicio. Explorar criterios, puntos de vista, opiniones, conocimientos, habilidades, actitudes y valores previos. G.- Crear situaciones de conflicto para tomar conciencia de esas ideas, resaltar su valor funcional y convencer de su insuficiencia e imperfección. Mesas de dialogo, confrontar opiniones e ideas. H.- Relacionar lo que se quiere enseñar / aprender con las experiencias anteriores. Cómo se logró conectar el tema del proyecto con experiencias anteriores. I.- Partir de lo más general a lo particular y específico. Mapa conceptual de lo general a lo particular. J.- Métodos y técnicas de aprendizaje. Orientar el procesamiento de la información y brindar estrategias de aprendizaje para realizarlo. K.- Habilidades adquiridas. Desarrollar las habilidades que permiten la apropiación responsable del proceso de conocimiento. L.- estructurar sistemas de apoyo acorde con necesidades

manifiestas y potencialidades de los aprendices. M.- Resultados de reflexión y significados. Propiciar la reflexión sobre procesos y resultados: sentido y significado, meta cognición y transferencia. N.- Trabajo en equipo-colaborativo. Diseñar situaciones e aprendizaje grupal cooperativo que constituyan reto en lo individual y todo ello en equipo. O.- Orientar primero el trabajo individual, más tarde el trabajo grupal. P.- Tareas de búsqueda y aplicación en equipo. Q.- Evaluación del proceso según el contexto. Evaluar el aprendizaje a partir de procesos, resultados y el contexto de enseñanza que facilitan la activación de proyectos constructivistas dentro del aula y permiten evaluar su implementación por parte de los maestros de preescolar, primaria y secundaria.

Las partes oscuras o de más intensidad en ambas tablas indican que cierta actividad o concepto no fue aplicado por determinado maestro. Esta suma de partes oscuras, medias y claras, indican la forma en que los docentes aplican los proyectos y trabajan en el aula.

Es significativa la diferencia entre las dos tablas (fig. 1 y 2), con un año de distancia entre una y otra, se evidencia el cambio, los maestros modifican poco a poco su práctica diaria frente al grupo, se intenta crear un esquema de trabajo que los motive a integrar temas nuevos, utilizar nuevos recursos, salir del aula, visitar nuevos espacios y sobre todo abrir las posibilidades al conocimiento y aprendizaje significativo que se adapta al mundo activo y cambiante en el que se vive.

En el ciclo escolar 2014-2015 se realizó el proyecto *Arañas* y de un total de 11 maestros, sólo uno implementó exitosamente un proyecto constructivista. Al cierre del

siguiente ciclo escolar, 2015-2016 (fig. 1) fueron 4 maestros que lograron encaminar a sus grupos con temas de proyecto. Al cierre del 2017 (fig. 2), fueron 6 los maestros que trabajaron con proyectos constructivistas. El aumento se debe inicialmente a que la directiva del colegio pidió al equipo docente que implementara los proyectos a través de un tema de interés de los niños, por otro lado, en la medida que se trabajaba con el grupo los docentes pudieron observar y experimentar de primera mano, el vínculo entre la educación, el arte y la creatividad. Los resultados los han motivado a adaptar, de manera natural, el método constructivista con el programa educativo que marca la Secretaría de Educación Pública, teniendo como principal objetivo encaminar a sus estudiantes a descubrir, interrogar y sobre todo experimentar.

Uno de los objetivos principales que el campo de la sensibilización artística es el establecer que el arte no funciona exclusivamente para educar a futuros pintores, escritores o escultores, sino que es un medio para que los niños adquieran conocimientos, logren articular diversos lenguajes y experimenten nuevos materiales. Esta integración de conocimiento y experiencia resultará en generaciones de niños capaces de construir no sólo sus propios aprendizajes y significados sino de adquirir la fuerza y el empuje para transformar y mejorar su entorno y el de su comunidad.

¿Cómo puedo integrar el programa educativo a un proyecto de interés para los niños? ¿De qué manera puedo utilizar el arte como medio de expresión y conocimiento? ¿Cuál es el rol del maestro en esta nueva dinámica? La respuesta de éstas y muchas otras interrogantes se resolverán a medida en que se exponga y analice el caso del proyecto *Arañas*. Esta experiencia permitirá a los maestros la implementación de proyectos constructivistas dentro del salón de clase.

En este documento se mencionan aspectos relevantes sobre la importancia de la sensibilización artística dentro del aula y la manera en que ayudan a mejorar el ambiente educativo y desarrollan el interés de los niños de preescolar primaria por el aprendizaje.

¿Cómo crear proyectos eficientes? En la medida que las instituciones estimulen a su personal docente para implementar proyectos constructivistas y se interesen en formarlos e informarlos sobre cómo hacerlo, la educación constructivista a lo largo del ciclo podrá ser una realidad. Es responsabilidad de las instituciones educativas desarrollar e implementar programas de estudio encaminados a lograr una educación integral y de calidad. Con el apoyo de los maestros, se desarrollarán las habilidades de los niños para pensar, sentir y explorar el mundo que les rodea; aprender y construir diferentes lenguajes –matemáticas, lógica, arte, historia, música y ciencias naturales.

CAPÍTULO 2

UN MÉTODO PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES

2.1 Apuntes de los antecedentes generales del constructivismo

Los antecedentes del constructivismo están relacionados con el encuentro entre la educación y el arte, particularmente el dibujo. Daremos antecedentes generales de su inicio, la efectividad y la importancia que tiene este modelo educativo hoy en día.

A principios del siglo XIX, época en la que surgen las reformas educativas progresistas en Europa, los pedagogos Friederich Froebel y Jean Jaques Rousseau, enfatizan la importancia del dibujo como disciplina paralela y complementaria del proceso de lecto-escritura en la infancia. Establecen que este ejercicio podía ser acompañado con cantos rítmicos para desarrollar la destreza y las aptitudes analíticas que servirían a los niños en todas sus actividades y no solo en aquellas que se basen en la representación visual. “Los reformadores de la educación utilizaron a menudo la metáfora del niño como 'semilla': la educación fomentaba la fructificación de la semilla” (Lupton, Miller, 1994, p.5) en el sentido de cultivar el aprendizaje de los niños, motivarlos en su crecimiento y sobre todo darles herramientas no sólo cognitivas sino emocionales para su vida adulta. Por eso, en esa época el jardín de infancia era tan metafórico como literal. Gracias a los reformadores, la educación adquiere el papel de fomentar la fructificación y el cuidado de esta semilla, de ahí el

inicio de “jardín de la infancia” (kindergarten) en donde se descubre la importancia del juego en la educación inicial. (Lupton, Miller, 1994, p.5).

Los antecedentes del constructivismo se encuentran en los trabajos del psicólogo ruso Lev. S. Vigotsky (1896-1934) y del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Ambos enfatizan la importancia de la manera en que se conoce la realidad: cómo se aprende, cómo se desarrolla el conocimiento y la cultura. En el siglo XIX adquieren importancia las reformas educativas progresistas en Alemania. Pedagogos como Froebel (1782-1852) considerado como el fundador de la Bauhaus, argumenta que “el concepto de educación sensorial fue una aplicación de los ideales de la época” (Lupton, Miller, 1994, p.5) Emile de Rousseau (2002) afirma que “la educación es el cultivo de las facultades innatas más que la imposición del conocimiento” (Rousseau 2002, p. 7)

Siguiendo esta línea de pensamiento, se reconstruye la figura del maestro como figura protectora que únicamente supervisa y estimula la inteligencia inherente del niño, lo cual provoca un modelo de educación basado en el desenvolvimiento del dominio de conceptos y de aptitudes.

El maestro debía “descomponer la complejidad de la naturaleza en sus formas constituyentes” (Lupton, Miller, 1994, Pag.16) haciendo ver a los niños un entorno más comprensible. Los maestros debían “identificar y hacer elemental la geometría subyacente al mundo visual” de tal manera que pudiera ser asimilable para los niños (Lupton, Miller, 1994, p.16).

En 1854 la reglamentación de Prusia sometió la formación de maestros y los planes de estudio de las escuelas primarias a un absoluto control estatal que se vio reflejado en la caída del dibujo pedagógico. Siguió un periodo estable, aunque represivo, que atestiguó el ascenso financiero industrial y militar de Alemania y que culminó en la proclamación del Reich en 1871, quien se interesó en forjar una nueva identidad nacional y cultural. Se relajó entonces el control sobre el sistema educativo logrando liberar las escuelas y los colegios estatales. Fue así como se levantó la proscripción del kindergarten. El kindergarten se propagó rápidamente por Europa, América y Japón. Esta popularidad de juegos y ocupaciones generó un mercado sustancial de consumidores convirtiéndose en un expansionista lenguaje visual de formas elementales y colores básicos. Los integrantes del vanguardismo se educaron en el periodo de mayor influencia del kindergarten: Frank Lloyd Wright, Kandinsky y Le Corbusier fueron educados con los métodos de Froebel y el programa de la Bauhaus atestiguan su impacto.

La liberación de la educación despertó nuevamente la tradición del dibujo pedagógico. Se retiraron de circulación los métodos más antiguos: aquellos en los que los educadores exigían la copia de libros pautados y anteponían la creatividad y la expresión del individuo.

Esta situación educativa tuvo mucha relevancia, ya que el fin específico de esta renovación cultural alemana era el impulso a las industrias artísticas, de diseño y decoración. Se logró con este movimiento reformador que educadores e intelectuales confirmaran su noción sobre la cultura artística como un medio eficaz de renovación

para el futuro social y económico. Se alentó la identidad cultural artística nacional a través de la enseñanza del dibujo y la invención del niño como artista.

Dentro de un contexto de postguerra en donde las organizaciones económicas y sociales estaban arruinadas, era indispensable reconstruir la comunidad a través de las nuevas generaciones e integrarlas con nuevos recursos para transformar y mejorar el entorno social y la propia comunidad. Fue así como el constructivismo inicio como un efecto en la historia de la humanidad, en donde la problemáticas necesitaba respuestas y propuestas que pudieran reconstruir situaciones sociales, económicas, culturales y sobre todo educativas. Diversos pedagogos y psicólogos de la época promovieron esta idea del niño como artista, idea que se transforma y adapta poco a poco a los contextos y las nuevas sociedades en Europa, descubriendo que “la educación a través del arte, puede ser especialmente importante no tanto para producir artistas u objetos de arte, sino más bien para obtener personas mejores” (Maslow, 1971, p.1). Personas que a través del desarrollo de conocimientos y habilidades impacten su entorno social y logren hacer cambios significativos dentro de su comunidad.

Actualmente se integran al tema del constructivismo numerosos investigadores y colaboradores de diversas especialidades que han favorecido el desarrollo de los criterios del modelo y su aplicación eficiente en la educación. David Jonnassen (2000), profesor de Sistemas Educativos en la Universidad de Pensilvania, lleva a cabo una investigación centrada en diseño de entornos constructivistas de aprendizaje y refiriéndose al constructivismo “establece que el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los alumnos basándose en las interpretaciones de sus experiencias

en el mundo” (Jonassen, 2000 p. 227) en donde no solo el conocimiento sino también la enseñanza deben de tomar como punto de partida sus propias experiencias, así observamos que por definición, el constructivismo, hablando en cuestiones de enseñanza, afirma que la idea central del aprendizaje es que este se construye, y a través de la mente elabora nuevos conocimientos partiendo de experiencias anteriores.

Tomando en cuenta esta perspectiva, el constructivismo favorece en la construcción del aprendizaje cuando el grupo se sumerge en medio de un problema, una situación que dispara interrogantes, curiosidad y la necesidad de dirigirse hacia las respuestas, encontrando resultados o reflexiones. Ante este escenario los maestros deberán replantear la dirección del proyecto y el aprendizaje serán los encargados de dar la orientación y conducir el interés de los estudiantes, de manera grupal e individual.

Es importante saber cómo se desarrolla el conocimiento no solo como información o datos asignados, sino como habilidades, capacidades, hábitos, métodos, procedimientos, técnicas, actitudes, valores y convicciones. Esta noción servirá para entender cómo es que un niño se desenvuelve dentro del aula, cómo enfrenta un nuevo reto, cómo un concepto básico se convierte en uno superior y más complejo, y por qué es indispensable que la situación del aprendizaje sea creada por el maestro o por el mismo entorno y la manera en que esto favorece su desarrollo y lo trasciende.

Si la dinámica constructivista funciona favorablemente, ayudará a desarrollar en cada niño una autonomía crítica y creativa y no será necesario promover el conocimiento a través de repetición y memorización, serán los recursos del facilitador

quien utilice los problemas no solo como ejemplos sino como oportunidades de aplicar y desarrollar nuevos conocimientos al enfrentarse a la necesidad y el interés por resolver algún problema.

El construir el conocimiento “exige a los alumnos que auto orienten su aprendizaje mientras resuelven problemas (...) debaten ideas, se planifican y dirigen sus experimentos” (Jonnassen 2000, p. 229)

La mayoría de las instituciones educativas de nivel preescolar y primaria, no logra este desarrollo y desenvolvimiento en sus niños, y uno de los principales motivos es que el modelo de enseñanza que aplican es el tradicional: un modelo que fácilmente se identifica dentro del aula debido a que fragmenta constantemente este desarrollo y desenvolvimiento creativo en los niños.

Dentro de la dinámica de enseñanza tradicional, el conocimiento y la ciencia se asumen como algo que debe aceptarse y repetirse de memoria. El maestro es quien imparte el tema frente al grupo, elige el libro y es el único con derecho a la palabra y la opinión. Esto promueve un ambiente de austera participación por parte de los niños pues no los involucra y los invita a comentar o reflexionar.

En esta realidad cotidiana y con estos recursos el maestro tiene la responsabilidad de realizar exámenes para entregar evaluaciones que midan las capacidades de los niños y el conocimiento de nuevos conceptos. Esto lo logra al diseñar una evaluación con respuestas concretas en las que no intervenga otro criterio que incluya alguna reflexión o experiencia que pueda conectarse con el tema y es un instrumento que depende de la memorización y de la suerte de cada niño.

Por ejemplo, a continuación se muestra un fragmento de un examen de 2º grado, evaluando el segundo bimestre de la materia Exploración a la Naturaleza. El maestro incluye en el examen preguntas de opción múltiple y pide elegir la respuesta correcta:

- 1.- Herramienta que utiliza un carpintero: __ computadora __ serrucho __ tijeras
- 2.- ¿Qué aparato utiliza electricidad para funcionar? __ bicicleta __ estufa __ licuadora
- 3.- ¿Qué producto proviene de la industria? __ juguete __ fruta __ huevo
- 4.- ¿Qué se conmemora el 18 de marzo? __ Natalicio de Benito Juárez __ Expropiación petrolera

Observando a detalle este ejemplo, si el niño sabe que para obtener los reactivos correctos, debe elegir solo una respuesta, es evidente que tuvo que haber memorizado un día antes las respuestas, ya que en la pregunta uno: Herramienta que utiliza el carpintero, la respuesta esperada es serrucho, pero si observamos las otras dos opciones, computadora y tijeras, vemos lo categórico y tradicional que resulta la idea construida de un carpintero. Actualmente el uso de computadoras no es exclusivo de alguna profesión u oficio, es una herramienta multifuncional que complementa cualquier actividad. Las tijeras, también se utilizan para diferentes materiales, no solo para el papel. En la siguiente pregunta, aparato que utiliza electricidad para funcionar, de igual manera se debe responder que es la licuadora, si realmente esta interrogante intenta enseñar a un niño el uso de la electricidad, acota las soluciones y parece obsoleto, ya que en la actualidad hay una tendencia de energías renovables y las estufas

pueden ser eléctricas, no solo por diseño sino por fines prácticos en lugares que cuenten con energía solar. Esto quiere decir que la información de los libros de texto no está actualizada en el sentido de ubicar en un contexto apropiado la información lo cual se suma al criterio del maestro quien diseña el examen y medir la capacidad, habilidad y conocimiento de sus estudiantes. No se interesa por conocer sus opiniones, reflexiones o experiencias anteriores sobre el tema de la Exploración a la Naturaleza ya que en el examen no hay preguntas abiertas o respuestas que muestren una inquietud sobre el tema.

Frente a esta dinámica educativa, los niños tienen como única opción estudiar su lección no importa si el tema es de su interés lo tendrán que aprender de memoria, prepararse para completar el examen sin importar que en poco tiempo esa información no tendrá uso práctico y será olvidado en pocas semanas. Cuando un alumno se prepara para este tipo de exámenes, no se salva de cometer errores y de que el maestro lo reprenda y avergüence frente al grupo por su falta de conocimiento; esta dinámica, llena al niño de inseguridad, miedo y angustia de ser castigado y puesto en evidencia frente a sus compañeros.

Este modelo tradicional además de ser repetitivo y sedentario, no se actualiza y se sigue impartiendo en casi todas las instituciones educativas privadas y públicas, limitando el potencial de generaciones enteras y convirtiendo al maestro en "... un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra" (Rogers, 1979, p.145). Este modelo acostumbra a los niños a resolverles dificultades y adquirir información a costa de la oportunidad de que ellos mismos elijan sus temas de interés

y elaboren sus propias búsquedas. El resultado es que el impulso natural por descubrir e investigar el mundo cambiante que les rodea, es coartado.

Para tener claridad sobre las diferencias que existen entre el modelo constructivista y el modelo tradicional, a continuación se muestra una tabla comparativa que explica de manera general en que consiste cada uno.

Modelo constructivista en el aula	Modelo tradicional dentro del aula
El maestro crea ambientes para promover curiosidad e interés.	Los estudiantes no pueden contradecir o cuestionar lo que el maestro expone.
El maestro aborda temas de interés del grupo y utiliza recursos didácticos diversos.	El maestro basa la información en los temas de los libros de la SEP.
Cada actividad es una oportunidad para que los niños trabajen de manera libre y puedan exponer sus puntos de vista.	El pizarrón, el libro o alguna monografía son los recursos que el maestro usa en el salón.
El arte se integra todo el tiempo en las actividades diarias.	La clase de arte se dedicada a realizar manualidades.
El maestro crea mesas de diálogo y confrontación para debatir temas.	El maestro es el único que habla en el salón y es quien da el permiso para opinar.
Es fundamental salir del aula para explorar y observar el entorno.	El grupo siempre debe permanecer dentro del aula.

Se invitan expertos del tema para compartir experiencias y que los niños puedan realizar preguntas.	En las actividades el maestro dice cómo y qué se debe hacer y los niños deberán hacerlo igual sin tener posibilidades de cambio.
El maestro motiva a que los alumnos indaguen, cuestionen, estén en movimiento.	Se restringe la autonomía del alumno esperando siempre instrucciones del maestro para realizar cualquier ejercicio.
El error es fundamental y se utiliza como una fuente de aprendizaje y experiencia.	El error es inapropiado y se usa para ridiculizar a los estudiantes y avergonzarlos frente al grupo.
Se aplican actividades y proyectos que puedan integrarse en la comunidad y mejorar el entorno.	Las actividades que se eligen son las que dictan los libros y se realizan dentro del aula.
Existe un diálogo entre el maestro y los estudiantes cumpliendo diferentes roles e intercambiándolos.	No existe diálogo entre maestro y alumnos; es una exposición unilateral.
Estructura flexible.	Estructura rígida.
Todas las respuestas se suman a las opiniones y reflexiones de los niños.	Las respuestas deben ser las esperadas por el maestro y las que están en el libro de texto.

Después de revisar el cuadro comparativo, surge algunas dudas: ¿cómo lograr que esto suceda dentro del salón de clase? ¿Cuáles son los recursos con los que un

maestro o institución debe contar para implementar el modelo constructivista? Una vez que se observan las diferencias entre un modelo y otro, se confirman las ventajas que ofrece el modelo constructivista, no solo a los niños y al personal docente sino a la institución en general.

En el modelo constructivista, al inicio del ciclo escolar, el maestro permanece siempre atento a las necesidades e inquietudes que tiene su nuevo grupo, y procura identificar cuáles son las habilidades individuales y grupales y, sobre todo, los recursos y la información con la que los niños cuentan. Al mantenerse atento, será más sencillo para el maestro motivar a los alumnos.

Si el maestro logra involucrarse de manera directa en los intereses individuales y colectivos será más sencillo para él diseñar y planear actividades no sólo para que los niños aprendan sino generar conocimientos a través de actividades de cooperación y dialogo entre los niños.

El énfasis del modelo constructivista se encuentra en la interacción con el otro y se logra en el saber generar y procesar información y así, de manera natural, construir un propio conocimiento. ¿Pero qué sentido tendría para un maestro hacer esta labor? ¿Qué beneficios obtiene un niño al verbalizar y plantear nuevas ideas? Esto comienza a tener sentido para cada estudiante al descubrir que poco a poco puede comprender un concepto nuevo, explicar con sus propios argumentos, transformar alguna idea, criticar puntos de vista y sobre todo, crear. Es ahí, en el entusiasmo por enseñar y aprender, que se logra la construcción de habilidades, conceptos y experiencias que serán fácilmente recordadas con el paso del tiempo.

Si la institución logra que cada uno de sus maestros pueda crear ambientes de integración y tolerancia a través de actividades que promuevan la expresión de ideas y el dialogo abierto entre los integrantes del grupo, los estudiantes se convertirán en agentes de cambio, descubriendo nuevos planteamientos sobre temas que impactan directamente su entorno social y promoviendo una conciencia de tolerancia y respeto a su propia comunidad.

De este modo, el conocimiento se construye a partir de aprendizajes colaborativos. De una manera muy elemental e integrados a un contexto histórico y social, los niños confrontan su realidad a través del juego, desarrollan lenguajes fantasiosos, y viven experiencias que los motivan a inventar personajes, roles, incluso sus propias matemáticas, letras y recursos; esto los libera de la tensión que provoca el miedo de equivocarse o cometer errores. Idealmente, esta dinámica deberá estar sumergida en un universo cambiante que albergue diferentes lenguajes para que los niños los vayan descubriendo poco a poco y se sientan motivados para construir y buscar sus propias respuestas. Esta experiencia les dará la oportunidad de generar preguntas y reflexiones nuevas y de este modo maestro tendrá la oportunidad de “crear un nuevo tipo de ser humano que se sienta a gusto con el cambio y lo disfrute, que sea capaz de improvisar, capaz de afrontar con confianza, fuerza y valor una situación totalmente inesperada. ¿Qué sentido tiene enseñar hechos, si en un instante ya son viejos? ¿Qué sentido tiene enseñar técnicas, si en seguida caen en desuso?” (Maslow, 1971, p.3)

Si el maestro asume el conocimiento como algo abierto y en movimiento permanente, puede convertirse en un facilitador de recursos e información y podrá

crear un ambiente propicio para esta búsqueda. Brindará a su grupo un escenario ideal para la improvisación, la confianza y el descubrimiento. La institución deberá apoyar este nuevo rol del maestro con capacitación continua que le permita mejorar su trabajo dentro del salón de clase; el papel de la institución dentro de la construcción del conocimiento es crucial y debe permanecer activa, reconociendo que la enseñanza y el aprendizaje surgen como procesos necesarios para obtener un desarrollo integral. Es la institución la que debe apoyar los proyectos, actividades y las dinámicas de cada uno de sus grupos, pero sobre todo quien debe fortalecer las habilidades docentes de su personal para que cada maestro pueda interiorizar la noción de un mundo como “como flujo, movimiento y proceso y no como algo estático” (Maslow, 1971, p.2).

Los niños y el ser humano en general construyen conocimiento nuevo a partir de información previa y suman a esa construcción, el contexto en el que se encuentran y qué tanto ese entorno los invita a cuestionar y reflexionar sobre el nuevo concepto. El proceso de pasar de un estado de no saber, a saber y desarrollar y aprender algo nuevo, se logra con la guía del maestro y los recursos que él ponga al alcance de los niños.

Tomando como base esta referencia, vemos cómo el modelo constructivista no sólo se centra en el aprendizaje del individuo, también toma muy en cuenta el contexto en el que se encuentra y el impacto social que puede traer consigo esta conciencia y desarrollo del pensamiento resultante.

Si este descubrimiento personal es conducido de manera grupal, gracias al empuje y la iniciativa del maestro, se logra un aprendizaje colectivo, una interacción

constante, una búsqueda compartida y dirigida a intercambiar opiniones y reflexiones. ¿Y cómo se pueden conocer los intereses de un grupo? Existen muchas formas. La más sencilla es abrir un diálogo y realizar preguntas abiertas para reconocer las inquietudes, opiniones, y experiencias personales. Este diálogo acercará al maestro a los intereses de grupo.

Este modelo educativo tiene como pieza clave al maestro y lo convierte en mediador, guía y facilitador de conocimientos, pues será él quien promueva un ambiente de colaboración, participación, tolerancia y respeto entre los compañeros.

El modelo constructivista promueve el acercamiento y el descubrimiento de una realidad cambiante a la que todos los maestros y estudiantes son capaces de aproximarse y transformar. El ambiente y el maestro son condicionantes para que se logre el desarrollo efectivo del modelo; en la medida que el alumno descubre el mundo que le rodea, lo interioriza, se lo apropia y lo construye a través de diferentes lenguajes aprendidos.

Es este un panorama educativo mucho más efectivo que aquel al que estamos acostumbrados, un modelo que integra temas y contenidos de la currícula escolar con las preferencias de los niños y respeta los procesos de aprendizaje y los intereses del grupo.

El modelo constructivista es relevante ya que puede interactuar con su propio contexto y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se encuentran tanto la institución educativa como la comunidad en la que está inserta. Este modelo se beneficia de los aportes científicos y las nuevas tecnologías aplicadas a las prácticas

pedagógicas de cada lugar todo, y con ello construye las bases educativas que formaran a las futuras generaciones.

2.2 La educación actual

En la actualidad, la educación se enfoca en el desenvolvimiento de la capacidad intelectual, afectiva y moral del ser humano, según sea su contexto social, cultural y geográfico; nos permite transmitir conocimientos para que estos, al ser adquiridos y apropiados por cada individuo, puedan ser herencia y formación de una persona. “(...) la principal meta... es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores...” (Gilford, 1977, p. 76).

Este proceso de desenvolvimiento se materializa en conductas, valores, habilidades y aptitudes que se desarrollan y sirve, entre otras cosas, para socializar e interactuar con el contexto inmediato.

Cuando la educación sea la que se encargue de “[...] formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece” (Gilford 1977, p.76). Desarrolle el potencial individual y se integre positiva y adecuadamente a la sociedad en la que vivimos –tan necesitada de integrantes proactivos-, encontraremos las respuestas a ciertas interrogantes: ¿Cómo participar directamente en una educación que construya y desarrolle capacidades? ¿Cómo transformar situaciones dentro del aula que no permiten crear ambientes de enseñanza-aprendizaje de manera positiva?

Las acciones realizadas deben brindar una estructura que ayude a los niños a organizar información y conocimientos, a formar hábitos, a integrar el conocimiento y a enriquecer la experiencia y el aprendizaje. Dewey (1949), catedrático de Vermont y reconocido por sus estudios en filosofía, pedagogía y psicología, afirma en su libro *El Arte como Experiencia*, que la educación es “la necesidad de introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” (Dewey, 1949, P. 8). Es decir, una nueva manera de adaptación que el hombre desarrolla en su infancia para generar sus propios recursos sociales e intelectuales y que le permitirán actuar en la construcción y reconstrucción de su contexto inmediato.

Introduciendo esta idea en un salón de clase en el que existen actividades de convivencia, surge empatía entre los estudiantes. El maestro debe facilitar y desarrollar su capacidad de escucha y observación para mediar la convivencia y la tolerancia, y tiene que permanecer atento a nuevas percepciones e interpretaciones que surjan. Estos encuentros darán como resultado nuevas reflexiones, afirmaciones y puntos de vista. En la etapa de la primera etapa de infancia, el modelo de aprendizaje marca la pauta y la dirección en su formación.

La diferencia entre educar (estimular a una persona) y aprender (adquisición y apropiación de nuevos conocimientos) evidencia que la cantidad de años que una persona pasa en una escuela, no es una simple etapa en la vida -ya sea niñez, juventud o etapa adulta-, sino un evento de particular importancia en donde ha factores relevantes como si la educación es permanente y si incluye en su modelo los procesos, métodos y técnicas necesarios para complementar la formación de un individuo a lo largo de su vida.

Si prestamos especial atención a lo que sucede actualmente en la mayoría de las aulas de las instituciones de educación preescolar y primaria en nuestro país, encontraremos varias complicaciones que surgen a partir de que “la enseñanza tradicional se basa en esencia en la teoría del recipiente y el vertedor” (Rogers, 1979 p.162) y parte casi exclusivamente de contenidos, temas, libros y textos que guían el conocimiento de los niños sin tomar en cuenta sus gustos, experiencias, habilidades, necesidades e inquietudes. El modelo tradicional presupone que al final del ciclo todos han aprendido lo mismo, con los mismos recursos y en el mismo espacio, y pretende comprobar que los niños “saben” mediante un instrumento de evaluación, en el cual cualquier variación o diferencia, es considerado un error.

En el modelo de educación tradicional, el maestro procura avanzar respecto al temario, todos deben realizar la misma tarea, al mismo tiempo, utilizar el mismo formato y llegar a la misma conclusión; no se forma el grupo con la intención de crear mesas de diálogo para compartir experiencias y opiniones e intercambiar información. ¿Por qué el maestro tiene tanta prisa por avanzar? ¿Por qué no tiene tiempo de escuchar y dialogar pausadamente con los niños y conocer sus referencias? Porque la enseñanza tradicional resuelve una necesidad política y demográfica de la vida moderna: el atender a tantos niños como sea posible, en la menor cantidad de tiempo y espacio.

Es más fácil mantener bajo control a más niños si se les mantiene ocupados, con instrucciones precisas y cerradas y sin espacio para opinar o sugerir.

La Secretaría de Educación Pública es la encargada de diseñar los programas y contenidos de cada grado y a partir de esto el maestro deber tener el criterio para

elegir los temas que según el grupo y sus intereses específicos puedan ser más efectivos. Lamentablemente no es así en la mayoría de las escuelas. El maestro, en su intención de cumplir su deber y realizar bien su trabajo, repasa prácticamente la totalidad del temario oficial aunque no exista una interacción entre dichos temas y no se pueda crear un hilo conductor congruente. Aunque el tiempo no sea suficiente, el maestro se apresura.

Carl Rogers, psicólogo estadounidense creador del enfoque humanista de la psicología, se cuestiona sobre qué tan seguro está el maestro de saber y entender qué es lo que los niños en realidad deben y quieren saber. Si el mundo está en constante cambio, la manera en que los niños aprenden y son educados hoy en día, les darán respuestas que en el futuro, al momento de querer integrarse al mundo habrán caducado. Entonces, ¿qué clase de preparación deben tener las nuevas generaciones que intentaran sobrevivir en medios adversos con pocos recursos y en un espacio sobrepoblado? ¿De qué manera puede el maestro percibir los mismos intereses específicos de un grupo?

Otro gran inconveniente es el tamaño de los grupos que generalmente hay en un salón de clase. Cuando son demasiados, los alumnos difícilmente pueden escucharse unos a otros y compartir experiencias o conocimientos. Además, las clases sistematizadas entorpecen el acercamiento del maestro a las inquietudes de los estudiantes y lo reduce a sólo dar instrucciones para que todos trabajen de la misma manera, al mismo tiempo y entreguen los mismos resultados.

En esta dinámica escolar actual en ningún momento el maestro o la escuela se dan el tiempo para indagar cuáles son las inquietudes del grupo y de cada uno de los niños. ¿Y para que serviría esto? ¿No implica más trabajo para el maestro? ¿No aleja la información que se les da a los niños, del programa oficial marcado por la Secretaría de Educación Pública?

No se pretende en esta tesis proponer una solución a los problemas en la educación actual, sobre todo los surgidos a partir del diseño curricular de la Secretaría de Educación Pública. El análisis de esta tesis propone algunos puntos de partida que muestran las posibilidades del modelo constructivista. Pretende posibilitar el trabajo congruente entre el modelo educativo, el trabajo docente, y los contenidos.

Si en lugar de medir el desempeño de los niños comparándolos con otros estudiantes del mismo grado o insistir en medir su capacidad y aprovechamiento con números o por objetos terminados, los padres de familia y maestros entendieran que la principal tarea de la educación está en los procesos y el camino por el cual los niños transitan de manera cotidiana con la intención de desarrollar habilidades más que en adquirir y aprender mecánicamente conceptos, se generaría un cambio significativo.

“El profesor tradicional se pregunta a sí mismo ¿Qué creo conveniente que aprenda un estudiante para ver si realmente ha asimilado esos conocimientos? ¿Cómo puedo instruirlo? ¿Cuál será la mejor forma de implementar un examen para verificar?” (Rogers, 1979, p.162). Los instrumentos de evaluación son una parte fundamental en la educación modelo tradicional ya que, nos guste o no, de estos instrumentos depende que los estudiantes puedan acreditar el año escolar y sigan

avanzando. Partiendo del hecho de que estos instrumentos se implementan actualmente en todas las escuelas ¿se podría garantizar que si los niños aprueban sus exámenes entienden el significado de la vida, el mundo y su entorno? ¿Es de esta forma en que el maestro se da cuenta del verdadero potencial de un niño? ¿Pasar los exámenes les dará la facilidad de hacer buenos y mejores amigos?

Lo que es evidente es que la mayoría de los niños que reciben educación formal eventualmente podrá mencionar datos importantes sobre historia, geografía y biología, y resolver ecuaciones matemáticas; buscar en su memoria infantil y rescatar algunos contenidos y conceptos que necesitarán en ciertas ocasiones. ¿Qué sucede con el resto de la información? ¿Por qué se olvidan tan fácilmente tantos años de estudio? Si los conceptos e información fueron adquiridos y memorizados sólo porque el maestro lo exigía significa que no hubo la posibilidad de conectar dicha información con el entorno y apropiarse del conocimiento para hacerlo práctico y funcional. Lo que se recuerda y no se olvida no suelen ser conceptos sino experiencias; aquellas situaciones que estaban conectadas a nuestras emociones; aquellos acontecimientos con los que se asocian alegrías, miedos, enojos y que se convierten en las historias que permiten reconstruir la etapa de infancia.

La educación formal y los maestros formales que la imparten, se apoyan en recursos y herramientas para alcanzar ciertos objetivos, competencias, habilidades y dividen la información según las áreas del saber humano para facilitar la comprensión, memorización y entendimiento. Se imparte según las expectativas del maestro y si algún alumno no responde adecuadamente a esas expectativas deberá sentirse avergonzado y será reprendido frente al grupo por no hacer las cosas igual que todos

los demás. En todos los grupos escolares siempre existen “aquellos estudiantes que en apariencia tienen éxito en la escuela pero que suelen no comprender en un sentido profundo, los auténticos principios y conceptos en torno a los que se ha diseñado su currículo” (Gardner, 1997, p.28). ¿Entonces, será necesaria y efectiva esta forma de adquirir conocimientos? ¿Qué sentido tiene aprender de memoria las respuestas de los libros? ¿Para qué diseñar un programa que indique lo que se debe aprender, enseñar y evaluar? Si la experiencia nos hace ver que “cada niño tiene que construir laboriosamente sus propias formas de conocimiento con el tiempo, de modo que cada acción provisional o hipótesis representa en cada momento su intento de dar sentido al mundo” (Gardner, 1997, p.39), podemos señalar que la escuela no nos debe ayudar únicamente a leer, escribir y aprender álgebra, sino que deberá fomentar esta búsqueda al cambio y la mejora continua que se adapte a los procesos de enseñanza.

Es en ese contexto en el que el modelo constructivista encuentra oportunidades dentro del aula y motiva nuevos modos de acción que una vez manifiestos pueden influenciar positivamente a los niños y permitir una interacción y convivencia en el grupo propicias para el aprendizaje. Surge además la empatía de quien educa hacia los estudiantes. El maestro adquiere logra una aproximación tal que puede ejercer una influencia ordenada, formativa y estimulante.

El maestro, en su papel de guía y facilitador, deberá promover que los niños no sólo aprendan a reflexionar sobre contenidos y conceptos, sino a escuchar y a ser tolerantes con el otro. En la medida que el maestro logre integrar a su grupo a todos los alumnos, tendrá la oportunidad de crear ambientes que les permitan a cada uno de los niños tener apertura y receptividad, conocer y aceptar diferentes puntos de vista,

crear acuerdos para solucionar situaciones de conflicto y sobre todo, construir día a día los procesos a través de los cuales integrarán dicho aprendizaje a su vida adulta para vivir en armonía dentro de su comunidad.

Por ejemplo, si el maestro pregunta al grupo: ¿deberíamos tener una sola religión o está bien que existan diferentes religiones? Una vez lanzada la pregunta los niños debatirán (con ayuda de la moderación del maestro) sus ideas expresando los pros, contras y propuestas de cambio y mejora. Esta dinámica grupal es más enriquecedora y constructiva para cada uno de los niños que si únicamente aprendieran y memorizaran contenidos y conceptos. De esta manera “el grupo proporciona el género de clima psicológico en el que se forjan relaciones” (Rogers, 1979, p.165) con esto el aula se convierte en un escenario donde los niños desarrollan, con sus propios recursos, las posibilidades de incluirse e interactuar positivamente en una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Otro ejemplo: crear campañas de concientización ecológica y dividir las actividades entre los integrantes del grupo quienes definirán de manera consensuada si se hacen carteles, folletos o videos que se puedan subir a la red y decidirán quién los diseña y quién los entrega. Estas tareas sencillas que emergen de una inquietud y se disparan hacia afuera del aula son las que impactan el entorno y a los demás miembros de la comunidad.

¿A través de la educación puede mejorarse el entorno inmediato? Si los niños aprenden a ser sensibles y empáticos trabajando en equipo y siguiendo la guía de su facilitador, esa empatía les ayudara a identificar más fácilmente las necesidades de su

entorno y del mundo en el que viven e incluso estarán dispuestos a cambiar de hábitos para hacer un mundo mejor.

Dos ejemplos más: si a través de su proyecto en clase los niños descubren el impacto negativo que tiene el uso del plástico sobre los ecosistemas y la biodiversidad de su localidad, ellos estarán dispuestos a reducir su consumo e incluso organizarán con sus compañeros, brigadas de limpieza en los parques de su comunidad. Si en algún intercambio de opiniones los niños descubren la importancia de la alimentación para su rendimiento y su salud, estarán dispuestos a crear nuevos hábitos más saludables para ellos y su familia.

Estos sencillos ejemplos muestran cómo a través de la construcción del aprendizaje dentro de un grupo, podemos motivar y sensibilizar a los niños y sobre todo concientizar a las nuevas generaciones sobre la responsabilidad de cuidar y mejorar el ambiente.

El trabajo colaborativo es una de las mejores herramientas para lograr lo anterior, enseña a los niños a actuar e impactar su entorno de manera directa con actividades al aire libre, concretas y acompañadas; les muestra ejemplos prácticos de cómo una acción realizada en conjunto genera un efecto en cadena que impacta de manera natural e inmediata su entorno. Por ejemplo, si el grupo está entusiasmado por saber cuáles son los animales endémicos de su región, podrán conocer a detalle sus características principales, colores, tamaños y adaptaciones y al ser la fauna de su región, conocerán las posibles amenazas a las especies de la zona y cómo es que nuestros hábitos impactan de manera directa los ecosistemas. Si en ese proceso de

adquisición de información y creación de conciencia, aparecen propuestas de cambio para ayudar a las especies -tal vez campañas para dejar de consumir plástico, reciclar o generar menos basura- se dará entonces, naturalmente, la oportunidad de clarificar estas ideas expresándolas creativamente.

Cuando los programas de estudio están enlazados a un modelo educativo eficiente que propone trabajar en conjunto y construir el aprendizaje partiendo de la curiosidad de los niños, ellos aprenden a conocerse a sí mismos. Logran identificar sus habilidades, sus talentos y sobre todo, aprenden de sus propias áreas de oportunidad en el intento de realizar actividades que los motivan e invitan a conocer más; actividades en las que se dan cuenta que “existen relaciones significativas entre el grado de aceptación de sus compañeros y el aprovechamiento de las capacidades, las actitudes hacia sí mismos y hacia la escuela” (Rogers, 1979, p.154). En ese quehacer, en el que equivocarse, es una manera fundamental para adquirir un conocimiento e identificar las propias fortalezas. Así, el niño persevera y se siente en la necesidad de seguirlo intentando, de insistir en aprender y de procurar hacerlo mejor. Es esto lo que debería de suceder en un escenario abierto y sensible que encamine tanto al individuo como al grupo hacia experiencias significativas.

En este intento constante por realizar nuevos retos, se integran de manera directa los padres de familia quienes forman parte de la red que sostiene y acompaña los procesos de aprendizaje de los niños. Los padres juegan un papel muy importante ya que ellos son los que al final del camino no sólo reciben calificaciones y evaluaciones sino que implementan desde casa, acciones cotidianas que validan los conocimientos, logros y aprendizajes que los niños obtuvieron en la escuela. Los

padres también se pueden sumar de manera directa a las actividades que la escuela promueva y así generar cooperación e inclusión. En esta interacción colectiva los niños se sienten motivados al compartir actividades con sus padres dentro de la escuela, se comprometen y muestran pertenencia al lugar en el que todos colaboran, ya sea con algún proyecto de huerto, de arte o cualquier otro tema.

La escuela es responsable de guiar a los estudiantes para cultivar y desarrollar las habilidades que podrán darle sentido a los conceptos aprendidos y de facilitarles la construcción de sus propios significados. La mención del desarrollo de la creatividad y la inteligencia en los niños se refiere no sólo a las ocurrencias, las ideas nuevas o la astucia de la agilidad mental, sino a tener una libre iniciativa, un impulso que surja de la capacidad creadora y pueda expresarse sin condicionamientos ni prejuicios. Será justo ahí, sin miedo a la crítica o al error para que la mente se desarrolle a su máxima capacidad y encuentre nuevas interrogantes y respuestas que conduzcan hacia nuevos descubrimientos. Ese proceso podrá ser apropiado por cada individuo y le permitirá enfrentarse al mundo y entenderlo de manera integral. Por ejemplo, la institución podría realizar convocatorias para escribir historias o realizar obras de teatro en las que se proponga, por grupo, un tema y una historia escrita y montada por ellos mismos. Esta actividad podrá proporcionarles a los alumnos la oportunidad de ser creativos y sobre todo utilizar lenguajes escritos, verbales y corporales que ayudarán a su autoestima. La seguridad de un niño crece cuando está frente a otros y siente que tienen el derecho de utilizar su propia voz para expresar sus ideas y emociones.

No deberá importar el contexto ya que este proceso de creación y descubrimiento abrirá nuevos caminos y transformaciones tanto individuales como en

el entorno que surgirá de inicio en un salón de clase, inmerso en un grupo que intenta avanzar, conocer, aprender y descubrir la forma adecuada de adquirir los conocimientos necesarios, habilidades y sus referencias.

Es fundamental la etapa inicial en la que el niño aprende a descubrir el mundo y a darle sentido a todo lo que le rodea. Por lo tanto, durante el tiempo que los estudiantes permanecen dentro de un salón de clase, reciben información y se educan, es muy importante la manera en que interiorice el proceso de aprendizaje. Si la escuela obliga al niño a adquirir conocimientos de memoria, a estudiar temas que no son de su interés y a temer una mala nota, él crecerá y desarrollará su intelecto en base a la adquisición de información y a tenerla siempre al alcance para dar respuestas correctas. Por el contrario, si el niño, en sus primeros años escolares se entrena y aprende a conectar información con lo que observa a su alrededor, sabe lo importante que es escuchar al otro, lo fundamental de hacer nuevas preguntas y la relevancia de sus aportaciones y sus puestas en marcha para mejorar su comunidad, este niño crecerá entendiendo que hay mucho que hacer, que el espíritu del saber hacer está en el saber crear y comunicar. Ésta es la dinámica en la educación moderna ¿Qué impacto tendrá a mediano o largo plazo en una sociedad? Según Carl Roger, (1902-1987) en su libro, *Libertad y Creatividad en la Escuela* (1979) “el único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático” (Rogers, 1979, p.144). Este planteamiento se puede aplicar de manera directa en la vida moderna, ya que la educación se construye a través de un proceso largo y resulta ser imprescindible. No se nace, se hace. Aquello que podría ser innato, como los talentos o habilidades que se muestran a través de una profesión, son

el resultado de un trabajo previo, con la consecuencia de una realidad cultural en la que el individuo destaca en alguna actividad y será el modo de mostrarse ante los demás. Y es ahí donde se observa si la educación que este adulto recibió fue adecuada o no.

Por lo tanto es en esta etapa en la que los adultos que están a cargo de la enseñanza y el aprendizaje de los niños deben proveerles experiencias significativas y deseables; vivencias que se fijen dentro de cada uno de ellos para que puedan ser transformadas en experiencias de vida y puedan impactar positivamente a quienes les rodean y a su comunidad.

¿Hacia dónde, entonces, se dirige la educación? Los argumentos anteriores nos hacen pensar que la educación cambia naturalmente. Lentamente se va adaptando según las necesidades de las nuevas generaciones, el contexto al que pertenecen, las situaciones políticas, económicas y sobre todo a los avances tecnológicos.

A medida que nuevas generaciones se integran a la vida escolar se encuentran con ligeros o contundentes cambios en la impartición de la enseñanza. Esos cambios pueden o no implicar mejoras al modelo. Son cambios que intercambian o complementan contenidos en el currículo y en los que las aulas están diseñadas y ambientadas para conducir la enseñanza y el aprendizaje de manera individual y casi autodidacta. Esto sería presumible para algunas instituciones que demuestran, a través de accesorios tecnológicos, los recursos económicos con los que cuentan, y la forma de posicionarse en la vanguardia educativa a través de objetos costosos que complementan las actividades en clase y se han convertido en una forma recurrente

¿Pero por qué este avance tecnológico presente en las aulas podría ser una amenaza para la educación inicial y para fomentar esas experiencias significativas que tanto insistimos en cultivar en la infancia? Si nuestra idea principal es lograr que los niños, a través de la creatividad, el arte, el movimiento y las vivencias, sean autónomos, empáticos, y capaces de relacionarse, entonces debemos replantearnos la interacción con el ambiente. Las nuevas tecnologías que impiden el contacto, incluso entre el maestro y los alumnos, generan que la interacción humano y por tanto la empatía, se disuelvan; que los significados se desplacen por un mundo superficial que se muestra a través de una pantalla que anula la posibilidad de sentir temperaturas, olores, movimientos físicos reales y únicamente proveer un estímulo visual y auditivos. ¿Hasta dónde permite la tecnología mejorar las clases y las actividades en el aula? ¿Están listos los docentes para desenvolverse dentro del modelo constructivista? ¿Cuáles serían las funciones principales de estos recursos tecnológicos para formar valores y sensibilizar a los niños?

Esta nueva tendencia en la que el modelo que usa recursos tecnológicos nos hace pensar que en un futuro no muy lejano la educación será autodidacta y digital, y el uso de tabletas, libros digitales, clases virtuales, mensajes instantáneos, estará normalizado. Este es un rasgo de la nueva actualidad educativa, misma que en un mediano plazo tendrá su repercusión sobre las nuevas generaciones y sus formas de construir ideas, criterios y pensamientos. Es importante, en este punto recordar que “cualquier factor que generase una persona más creativa, también haría que esta fuera mejor padre, maestro, ciudadano” (Guilford, 1977, p.7) y por consiguiente mejor consigo mismo y con todo lo que le rodea.

Esta nueva realidad avanza de manera cotidiana: es tangible en clases virtuales impartir conocimientos a distancia a través de un monitor y textos virtuales para consulta, modalidades en las que no se tiene contacto físico con el ponente, o si existe una duda o comentario, se realiza por escrito en una plataforma diseñada especialmente para resolver dudas específicas y proporcionar conocimientos concretos. Depende de la forma que la institución educativa y el maestro utilicen estos nuevos recursos tecnológicos que el aprendizaje constructivo se habilitará y se impedirá que estos recursos se conviertan en una amenaza latente que fragmenten la creatividad y la capacidad de análisis de los estudiantes.

Si se continúa conduciendo a los niños para que únicamente encuentren definiciones dentro de contenidos dirigidos, los cuales no les permiten crear nuevas y propias interrogantes para conectarlas con nueva información, las nuevas generaciones seguirán mostrándose apáticas sin saber cómo conectar un aprendizaje con una experiencia y mucho menos impactar a su comunidad; serán ciudadanos sin un juicio crítico y acciones carentes de propósito quienes difícilmente construirán pensamientos e ideas que se sumen a proyectos colectivos en beneficio de su medio ambiente.

Si en algún momento en la vida adulta nos detenemos a recordar cuáles fueron los contenidos aprendidos en primaria o con qué se relacionan las experiencias significativas, la mayoría de los adultos recordará la primera infancia y aquellas situaciones que están relacionadas con el juego, los amigos, las emociones positivas y negativas y esas situaciones en las que la alegría, el interés, la participación o el conflicto sobresalieron en la interacción con los demás. Las emociones que surgen al estar frente a una nueva interrogante, un material novedoso, una situación de peligro,

esas son las emociones que ayudan a depositar un valor significativo no solo en las cosas sino en las experiencias, en los espacios y en las personas mismas. Esas son las experiencias únicas que dan sentido a las relaciones con los maestros y compañeros y a todo lo que ocurre dentro y fuera del aula.

Conforme crecemos nos damos cuenta que el medio en el que vivimos es una condicionante que debemos tomar en cuenta para adaptarnos, construir nuestro sistema de principios y saber cómo debemos expresar nuestra personalidad ante los demás. Es este medio, el que por disposición natural nos permite realizar ciertas actividades individuales o en conjunto y nos deja elegir los determinados ambientes y contextos que nos facilitan ser solidarios, tolerantes, activos e integrados.

Es esa suma de entorno y educación, la que permitirá que cada individuo vea las posibilidades que le ofrece el mundo y así encontrar su vocación y la forma natural de convivir responsablemente. Será dentro de este mundo complejo y diverso que la educación nos ayude a seguir creciendo y nos proporcione recursos no solo intelectuales, sino de comportamiento y conocimiento que permitirán que el individuo adulto se sienta pleno y realizado. Y en la medida que esto suceda, el impacto en la comunidad se verá reflejado en seres humanos solidarios y conscientes que cuidan y proveen en su entorno inmediato.

Es evidentemente que en el modelo tradicional se encuentra el origen de nuestro tema a desarrollar. Es ahí en donde podemos encontrar la fractura que evidencia una educación incompleta y la falta de integración entre los temas, contenidos, intereses de los niños y el aula misma.

Cuando las instituciones educativas atiendan sus modelos de enseñanza, replanteen sus sistemas de evaluación, cuestionen la utilidad de las calificaciones cuantitativas y logren que “el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente” (Dewey, 1949, p.22.) incentiven la experimentación y la investigación, lograremos tener escuelas en la que de manera libre, los niños fortalezcan sus aptitudes, habilidades, relaciones, capacidad empática y sobre todo, serán niños que vivan la experiencia libremente.

Si seguimos en el camino de mejorar hábitos, prestando atención en estos primeros años y evitando no sólo impartir información, podremos reestablecer nuestra sociedad y mejorar nuestra comunidad a través de futuras generaciones capaces de construir sus propios criterios e integrar el conocimiento en su día a día.

CAPÍTULO 3

EL ARTE EN LA VIDA DE LOS NIÑOS

3.1 Sensibilización artística infantil

En la etapa inicial de aprendizaje y crecimiento de los niños, las emociones son fundamentales no sólo para reconocer los estados de ánimo por los que transita durante el día, sino para ubicar las que lo impulsan y le dan apertura para recibir conocimientos nuevos y convertir sus aprendizajes en experiencias significativas; emociones como recordar si se obtuvo algún reconocimiento al final del ciclo escolar, el leer frente al grupo, el momento de juego y descanso para hacer actividades fuera del salón de clase.

No sólo las experiencias positivas o agradables son las que se registran en la memoria: También las experiencias negativas están conectadas de manera directa al aprendizaje y pueden ser relevantes para asociar con esas emociones y experiencias de infancia, el trabajo en el aula. Por ejemplo, el recuerdo puede girar en torno a algo relacionado con un regaño o castigo: cometer errores en clase, una reprimenda, la vergüenza de que el nombre del niño sea mencionado por el maestro frente a todos, si lo sacan del salón por alguna razón según el criterio del maestro, si el maestro pregunta algo que no sabe o no estudió. Todos estos son acontecimientos asociados a sentirse muy mal (aunque también aquellos asociados a sentirse muy bien) son los que se usan

como referente las experiencias que día a día van construyendo la enseñanza individual y grupal.

El modelo tradicional aun utiliza la estrategia de evidenciar el error y corregir a los niños frente a todos y sorprende que muchas de las instituciones educativas que utilizan el “modelo constructivista” también lo hagan. “Ningún niño debería verse obligado a sufrir la frustración que impone nuestro sistema de calificaciones, críticas, ridiculización por parte de los maestros y otras personas” (Rogers 1979, p.162). No se debería tomar el error como algo grave, por el contrario, el error es fundamental en este proceso constructivo de sensibilización y aprendizaje, gracias al error los niños perseveran y van aprendiendo durante múltiples intentos ya sea a leer, dibujar, realizar una operación matemática, decir un trabalenguas o completar alguna frase.

Viktor Lowenfield, profesor de educación artística de la Universidad Estatal de Pensilvania, en su libro *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, afirma que “La educación artística logra que la expresión sea un medio común por el que todos pueden manifestarse, es la que introduce los medios que servirán como detonador para liberar sentimientos, experiencias y romper con la rigidez que envuelve nuestro entorno” (Lowenfield, 1961, p.315). La sensibilización artística se puede abordar y experimentar de varias maneras dentro del aula, visitando un parque, un museo, un concierto, a través de imágenes y fotografías y esto servirá para acercar a los niños de manera natural y espontánea no solo a observar su entorno sino hacia el arte y la sensibilización estética. “Cuando lo nuevo se crea, lo que es lejano y extraño se convierte en la cosa más natural e inevitable del mundo” (Dewey, 1949, p.237). Este despertar de la imaginación les permitirá a los niños conocer sus medios de

autoexpresión, ampliar su vocabulario y sobre todo, despertar su interés en el arte y en los diferentes lenguajes que les darán la oportunidad de comunicar, construir y expresar sus ideas.

En este proceso constructivo, la sensibilización a través del arte puede ser utilizada como un medio para descubrir y desarrollar habilidades, crear acercamientos con nuevas técnicas no solo para aprender el manejo de materiales diversos sino para sensibilizar a los niños a través diferentes movimientos corporales, auditivos y visuales.

En este recorrido de sensibilización, también se pueden utilizar sonidos, colores, texturas, imágenes y sobre todo darles a los niños la oportunidad de expresar y escuchar opiniones desde diferentes puntos de vista, y las diferentes apreciaciones que cada uno tiene. Esto muestra cómo “un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si se permite manifestar las cualidades innatas del individuo, desarrollar su auto confianza y su deseo de seguir adelante” (Lowenfield, 1961, p.315). El modelo constructivista permite integrar al arte y lograr que funcione de manera efectiva siempre y cuando un guía o facilitador sea quien acerque estas experiencias al grupo y acompañe a los niños en este proceso de sensibilización.

Otra forma de dar un uso práctico a la sensibilización artística es utilizar el arte como un medio para reflexionar y conectar ideas, profundizar pensamientos y sobre todo utilizarlo como un motor que mueve la curiosidad y la investigación logrando que el niño pueda identificar las cosas que le interesan, le inquietan y le motivan. “El arte no es la naturaleza, pero es la naturaleza transformada, al entrar en nuevas relaciones

que provocan una nueva respuesta emocional” (Dewey, 1949, p.71) y puede conectar ideas, profundizar pensamientos. También la sensibilización a través del arte puede ser utilizado para la investigación. Por ejemplo, si un niño ve una imagen (pintura o fotografía) que le llame la atención podrá detenerse a ver detalles y observar texturas. Esto le generará la curiosidad de saber aún más y será a través de esta experiencia que el proceso de aprendizaje se logre no solo respondiendo preguntas concretas como ¿qué es? ¿Quién lo hizo? ¿Por qué? Esta imagen invitará al niño a que él mismo utilice libremente sus propios recursos e intente crear y expresar sus propias imágenes.

Las posibilidades que el arte brinda en sus diferentes expresiones son muchas, están a nuestro alrededor todo el tiempo. Sólo hay que estar perceptivos al entorno: a los sonidos, los colores, las imágenes, la narrativa y todos los lenguajes que el arte utiliza para expresar y comunicar.

¿Cómo puede darse cuenta si en realidad los niños se interesan y abren ante esta forma de aprender? ¿Cuáles son las señales que el grupo dará para mostrar su interés en el tema? Por impulso, los niños preguntan e indagan. Si se sienten con libertad, muestran abiertamente sus inquietudes sobre el mundo que los rodea y opinan acerca de sus propias experiencias. De una manera muy simple ellos van construyendo sus propios criterios y comienzan a encontrar el sentido de la información que obtienen y del hecho de aprender algo nuevo.

Estas experiencias vivenciales en donde “las obras de arte a menudo provocan una experiencia placentera en sí misma” (Dewey, 1949, p. 245), promueven el interés y la sensibilidad en los niños de manera efectiva (individual o grupalmente) dentro del

aula, brindándoles la oportunidad de conocer nuevas estéticas y cautivarse de todo aquello que es diferente a lo que están acostumbrados a ver a su alrededor.

Tomando en cuenta estos argumentos sobre el arte y la sensibilización, parecería que quien tenga la intención de realizar estas actividades debería ser experto y erudito en el mundo de las artes. Por fortuna, no es así. Cuando un maestro tiene el deseo de invitar a los niños a involucrarse en el mundo del arte, existe una gran lista de disciplinas y corrientes artísticas que se pueden abordar. Las actividades pueden ser simples e incluso se pueden llevar a cabo dentro del salón de clase. Si, por ejemplo, el tema a tratar debe relacionarse con la materia de Historia, puede tomarse una fotografía de la época para iniciar un dialogo con la imagen y descubrir todo lo que nos puede comunicar. Si esta imagen se compara con el contexto actual, los niños podrán reflexionar sobre cambios sociales, diferencias raciales, contexto, flora y fauna, tecnologías de la época, etc. El maestro podrá motivar y acompañar a los estudiantes a ver más allá de lo que a simple vista se puede observar y comunicar; “el estado de ánimo de la obra puede profundizarse y modificar el estado de ánimo del espectador” (Kandinsky, 1989, p. 10), y será el arte el que ayude a desarrollar la percepción, el lenguaje y la capacidad de interpretación.

Si el principal interés de un maestro es enseñar a los niños conceptos y nuevos contenidos, con método el niño aprovechará la oportunidad para expresar y desarrollar inquietudes, intereses personales y estará dispuesto a aprender lo que sea de cualquier materia: historia, ciencia, matemáticas, etc.

Esta motivación surge de diferentes maneras: al ver una imagen o una escultura, escuchar una canción o un poema, visitar un templo de la localidad, esa motivación se convertirá en el principal impulso que mueva a los niños en otros momentos cuando deseen encontrar en su entorno esta serie de emociones que lo liberan, al convertir el descubrimiento y conocimiento en experiencias de vida.

Esta dinámica dentro o fuera de la escuela y los referentes que cada uno de los niños tiene, serán de gran ayuda, ya que cada uno compartirá con el resto del grupo y en conjunto relacionarán sus narrativas personales con su entorno y con las narrativas de los demás. De este modo el grupo elabora ideas nuevas y pensamientos compartidos. La interpretación que cada uno desarrolla a través de este proceso constructivo se comparte y al escuchar la percepción y los referentes del otro, se crean nuevos significados sobre el contexto y la obra misma. De esta forma el maestro puede dirigir actividades que involucren un tema o contenido específico y el arte.

Si “el ser humano tiende en general a mantenerse en lo externo y no está fácilmente dispuesto a admitir la necesidad interior” (Kandinsky, 1989 p. 32), entonces debe entrenarse y sensibilizarse desde pequeño con la ayuda del maestro que será quien le brinde esta libertad de opinión y pensamiento que el arte les proporciona. El maestro podrá darles a los niños la seguridad que les permita expresarse de manera espontánea, libre y sin la preocupación de ser juzgados o de cometer un error. El arte ayuda a “aproximar al espectador al punto de vista del artista” (Kandinsky, 1989 p.12), imprimir significados, agudizar la percepción y la capacidad de observación y a que se tome conciencia de emociones, sensaciones y sentimientos.

En la medida que realicen estas prácticas dentro o fuera del salón de clase, los conocimientos que adquieran los niños tendrán un significado personal. El maestro se apropiará de la idea de que la sensibilización es un proceso que agudiza nuestra percepción sensorial y mediante el cual somos capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos.

Al mostrar claramente la idea sobre una de las principales intenciones de “la educación artística en la escuela es que no debe servir para una profesión sino ayudar al desarrollo mental, emocional, y estético de los niños” (Lowenfield, 1961 p.382), y sobre todo debe de brindarles conocimiento sobre los diferentes lenguajes y técnicas de expresión que tiene el arte. La educación artística ayudará también a introducir a los niños a diferentes aprendizajes y conocimientos a través de experiencias que aborden diferentes temas de su interés y les permitan sentir y desarrollar su capacidad de estar en sintonía con todo lo que les rodea.

3.2 Las Artes en la Educación actual

Actualmente la Secretaria de Educación Pública es la que por obligación se encarga de la calendarización escolar, el impulso de programas rurales, la implementación de bibliotecas y la actualización de los contenidos curriculares en los programas que se imparten en todas las escuelas del país, públicas y privadas.

Resulta relevante mencionarlo porque si conocemos los antecedentes generales de cómo aparecen estos programas, será más fácil entender sus principales objetivos.

La Secretaría de Educación Pública pertenece al sistema de gobierno actual de nuestro país y de ahí surge el diseño curricular. Un grupo de investigadores expertos en la materia es el que elabora detalladamente los objetivos de los programas de estudio de cada grado escolar. La SEP es también la responsable de asegurarse que cada niño reciba gratuitamente sus libros de texto, y supervisa que se apliquen todos los contenidos durante el ciclo escolar a través de las visitas regulares de los inspectores a cada institución educativa, pública o privada, para que valide por medio de evidencias si el maestro, sumado a esta gran labor, dirige e implementa las actividades sugeridas en cada materia de manera adecuada.

El diseño de los programas de estudio de cada grado contiene áreas y asignaturas, mismas que muestran una serie de alcances y competencias que se imparten a los niños de educación preescolar, primaria y secundaria y tienen como objetivo principal brindar una guía de conocimientos básicos sobre historia, matemáticas, español, exploración a la naturaleza y e ir complementando la información gradualmente con nuevos temas y competencias.

El problema de los programas de la SEP es que tras hacer entrega de los libros en cada una de las escuelas, no ofrecen ni sugieren un modelo educativo que acompañe estos contenidos y que permita a los maestros abordar dichos temas.

En dichos programas está incluida la materia de artísticas, el cual propone algunas actividades sobre las artes, la exploración sobre temas referentes a pintores, escultores y algún dato que pudiera parecer o no relevante.

Para un maestro normalista o un Licenciado en Educación es sencillo impartir matemáticas, español, geografía, ya que son temas conocidos para ellos, y que seguramente imparten de la misma manera en que ellos los aprendieron. Son materias que no necesitan habilidades de apreciación estética, conocimiento sobre el arte, experiencias, emociones o situaciones que muestren la parte sensible del grupo y el maestro.

En este escenario, la materia de artísticas, lamentablemente, siempre ha sido una clase de relleno, una hora libre, una clase en que los niños deben designar su tiempo a hacer manualidades, artesanías y complacer a los maestros. Es la materia que se usa para terminar el costurero el 10 de mayo o el pisapapeles para el día del padre. Todos los niños usan los mismos materiales y colores y, sobre todo, el resultado debe estar igual al de la foto que el maestro muestra al grupo.

Todo este tiempo invertido en manualidades hace que los niños no tengan ni la más remota idea de lo que es el arte. Aprenden que la clase de artísticas no tiene un sentido práctico ya que no la pueden conectar con su entorno. Tampoco implica un reto real, un aprendizaje claro, una experiencia que pueda significar algo. Tristemente, esa idea del arte los acompañará el resto de su vida. Se convertirán en aquellas personas que siempre dicen “no sé dibujar”, “no sé de arte”, “no le entiendo a ese cuadro”.

Una de las causas de esta situación es la necesidad de que dentro del aula, se exige que estas manualidades calendarizadas deben quedar bonitas: la clase de arte se convierte en entretenimiento y tiempo para ensayar los honores a la bandera o envolver los regalos.

“Cuando un facilitador crea un clima de autenticidad, aprecio y empatía en clase, cuando confía en el individuo y en el grupo, descubre que ha iniciado una revolución educativa” (Rogers, 1979 p.152) otorgando la posibilidad a sus estudiantes de usar el arte como un medio de expresión y apreciación estética. En la medida que el maestro esté dispuesto a rescatar y plantear con claridad a la materia de artísticas, se logrará que los niños vivan la experiencia del arte como medio de reflexión que genere ambientes de descubrimiento para así disfrutar y expresar su mundo interior.

Si el modelo constructivista sirve de guía para integrar estas experiencias sensibles con las materias y los contenidos, se debería utilizar en todos los grados escolares a través de proyectos que involucren como un todo los temas de estudio y la sensibilización artística.

Cuando el maestro logre propiciar el ambiente para que los niños utilicen diferentes lenguajes de expresión, ellos podrán utilizar el arte para descubrir y conocer nuevos caminos y sobre todo adquirir conocimientos desarrollando su inteligencia sin el temor de sentir vergüenza sobre sus propios recursos y habilidades. Podrán sentir libertad y seguridad al dibujar, bailar, comentar y expresar al máximo ese mundo interior cotidiano.

Si el programa educativo en relación con las artes fuera eficiente, existirían niños que se interesarían sensiblemente en el arte, la estética y la apreciación de su entorno. “La educación artística en la escuela no debe servir para una profesión sino ayudar al desarrollo mental, emocional y estético de los niños” (Lowenfield, 1961,

p.383). Una vez que los maestros interioricen esta idea, la clase de artísticas se integrará en el día a día, siempre para complementar experiencias y aprendizajes.

La educación acompañada de la sensibilización artística dará como resultado “la necesidad de introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” (Dewey, 1949, p. 8). Esta necesidad y esta búsqueda de conocimiento y reflexión se originan en el grupo y gracias al guía que conduce el curso. Conforme esto sucede, se modifican las ideas y se adquiere el conocimiento. Estas experiencias permiten retener y recuperar información que será de utilidad a corto, mediano o largo plazo. Una vez que inicia este proceso, no se detiene, se aprovecha cada una de esas experiencias y la información que se adquieren en casa y en la escuela. Dichos aprendizajes son decisivos, instruyen o educan a los niños a partir de un resultado esperado. Se debe tomar en cuenta que debemos aplicar un modelo educativo que ayude al programa de estudio y resulte más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo anterior, sabemos que existe un gran camino por recorrer y muchas cosas que se pueden mejorar dentro del aula en cuanto a la sensibilización artística y a la clase de artísticas. Una de las primeras cosas que cambiar, es dejar de aislar el tema del arte del resto de las asignaturas y empezar a considerarla materia angular e integradora en un modelo educativo que construye y propone desarrollar la capacidad creadora de los niños.

CAPITULO 4

CONTENIDOS EN LA CURRICULA ESCOLAR ACTUAL

4.1 Programas educativos

Los programas educativos funcionan como guía para el maestro sobre los temas que debe impartir en clase y como planificación para cubrir objetivos de diversas asignaturas. Están dirigidos a educadores y orientados hacia mejoras de las actividades en clase.

Estos programas suelen integrar asignaturas y contenidos que son obligatorios y a su vez impuestos por el estado, así se pretende que todos los ciudadanos adquieran ciertos conocimientos seleccionados previamente según motivos históricos o antecedentes culturales de cada región. Estas diferencias históricas y culturales se pueden manifestar incluso dentro del mismo país, es por eso que cada estado integra lo que considera importante y necesario para sus programas y sus estudiantes.

En el caso de México se ha diseñado una plataforma que actualmente contiene información sobre los nuevos sistemas de evaluación, competencias, programas y proyectos, reformas educativas, calidad de enseñanza, etc. En esta plataforma se pueden encontrar los objetivos de aprendizajes generales y específicos y la forma de evaluación.

Algo que debería de incluir de manera clara y efectiva, es un modelo de enseñanza basado en nuevas corrientes pedagógicas y no en modelos anteriores que hasta el día de hoy resultan ser obsoletos y poco prácticos. Los programas incluyen en sus contenidos los temas que se deben impartir, pero no dice cómo hacerlo y carece de una pedagogía y una didáctica funcional.

En este capítulo se hará mención sobre el panorama general en la educación actual con un énfasis particular en la forma en que la clase de artísticas transcurre en el salón de clase y como ésta ha ido cambiando muy lentamente. Un ejemplo claro y evidente son los libros de texto gratuitos que otorga la Secretaría de Educación Pública hoy en día, inicialmente cuentan con un área explicativa para conocer el libro y aprovecharlo mejor. Cuentan con el título del tema que es el que indica el contenido y guía las actividades a realizar en el salón de clase. También cuenta con un apartado de textos que indican el conocimiento que se logrará durante el tema y los aprendizajes esperados. Las actividades están dirigidas hacia la investigar y creación de proyectos colectivos para desarrollar habilidades y sobre todo, proponen participar en acciones conjuntas para mejorar el entorno. Aparece también un apartado que muestra un proyecto con actividades para poner en práctica los conocimientos logrados durante el desarrollo de los temas.

Al final de cada bloque aparece un segmento destinado a la evaluación y autoevaluación para valorar lo aprendido y reflexionar sobre la utilidad del conocimiento adquirido y los aspectos que hay que mejorar. Además el libro cuenta con secciones como “datos interesantes” que aportan información adicional sobre el tema. Se puede encontrar una breve referencia sobre vínculos que relaciona el

aprendizaje en torno a otros campos del conocimiento y por último, un apartado de consulta que proporciona páginas electrónicas, y bibliografía de la biblioteca escolar, para ampliar los conocimientos sobre el tema.

Este ejemplo nos sirve para ver y entender cómo se organiza el contenido de cada una de las asignaturas que hay en los grados escolares y la información que el maestro y el alumno tendrán al alcance para trabajar durante todo un ciclo escolar. Se puede ver la relevancia sobre el conocimiento y lo aprendido, temas que se adquieren y se revisan en reflexiones individuales, con proyectos acotados a “experimentos” y sobre todo un manual a seguir para que los niños demuestren haber entendido el concepto de la misma forma y se evalúe a la manera tradicional, con un número. El esfuerzo que el país hace por cambiar y mejorar sus programas, son evidentes pero no suficientes. En el siglo XXI, en donde la información y las formas de comunicarnos se adaptan a las nuevas tecnologías, no se debería asumir que el maestro y un libro tengan todo el conocimiento y todas las respuestas. Mucho menos pretender que cada uno de los niños entienda exactamente la misma idea y deba expresarla como el resto del grupo o incluso como el maestro. Es ahí donde se genera una brecha entre la educación pública tradicional y la nueva forma de impartir clase, basada en el modelo constructivista.

El programa de la Secretaría de Educación Pública en ningún momento incluye una mezcla integradora de asignaturas, por ejemplo ciencias naturales con matemáticas, o español con civismo y mucho menos el área de artísticas. Avanzando de manera aislada en los contenidos difícilmente se verá un resultado integral con una intención de fondo que de sentido a los proyectos y la experiencia. Únicamente se

podrá avanzar siguiendo un libro que dicte los tiempos y los temas en vez de que el grupo tome la dirección de los proyectos basada en sus inquietudes y necesidades.

Incluso si se revisa la manera en que se integra la clase de artísticas en el programa de estudio de educación preescolar y primaria, se notará que está integrada hasta 3° de primaria con temas sobre luz, color, dibujo, música y teatro. ¿Cómo podría un niño aprender sobre estos conceptos de manera aislada? ¿Si el maestro no estudió la licenciatura en artes, cómo podría despertar el interés en los niños sobre estos temas si el libro no lo indica? Lo más sencillo y fácil de resolver es seguir paso a paso lo que dice el libro: si el niño debe recortar, que lo haga, si el libro dice que debe dibujar, lo tendrá que hacer con la plantilla que venga como ejemplo. Entonces sucede que los niños solo hacen lo que el libro y el maestro les pide, tendiendo que controlar todo impulso por hacer algo diferente con las tijeras y los colores, ya que el libro no te da opciones.

Todo lo que proponen los libros de texto suele ser contrario a lo que el constructivismo nos invita y nos permite hacer: “la educación a través del arte entendida con claridad, pueda convertirse en el paradigma para toda otra educación. Es decir, si en lugar de concebirla como adorno, como la asignatura prescindible que ahora es, la tomamos con la seriedad y la dedicación suficientes, transformándola en lo que algunos sospechamos que pueda ser, entonces tal vez un día enseñemos aritmética, lectura, y escritura según este paradigma” (Maslow, 1971, p.1). Recorta mientras sumas, el sistema óseo puede ser dibujado, se puede descubrir el peso y el número de huesos que tenemos mientras jugamos. El constructivismo funciona siempre y cuando se “construya” como tal la experiencia y el conocimiento, y esto no

significa que el maestro deba improvisar y hacer únicamente lo que los niños quieran sino crear un ambiente propicio para ir acompañando a los niños en el día a día. Si eligen un tema, el maestro deberá diseñar actividades que ayuden al interés de manera individual y grupal, creará mesas de diálogo para confrontar opiniones e ideas y realizará dinámicas, juegos y actividades que no se encuentra en los libros de la Secretaría de Educación Pública. Se pueden tomar algunos temas pero el método de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos que se utilicen en clase deberán surgir como una propuesta del maestro.

Ahora bien, no se podría sugerir un programa ideal como tal, ya que en este país intervienen intereses de ciertos sectores políticos. Podría tomarse muy en cuenta son las habilidades e intereses de los niños, porque “cuando los niños están deseosos de aprender, siguen sus propios caminos y realizan una gran cantidad de estudios independientes por su cuenta, se ahorra tiempo de disciplina o control.” (Rogers, 1979, p.162) y de manera natural el grupo avanza y se apropia del tema sin esfuerzo ni imposiciones. Si se entrega un programa educativo para algún grado escolar, es fundamental que se entregue con el modelo educativo que indique no sólo qué hacer en el día a día, sino cómo hacerlo y cómo conseguirlo. Para llegar a este punto se requiere de un gran esfuerzo y compromiso por parte de la Secretaría de Educación Pública y de las instituciones educativas, ya que el gobierno cambia cada determinado tiempo y muchas veces los avances o proyectos no logran concretarse al 100%. Aunque mencionamos únicamente la educación pública, en el sector privado sucede lo mismo, colegios que venden modelos educativos innovadores y en el fondo lo que les importa es únicamente el conocimiento, las competencias entre los niños, la

tecnología, aulas en donde el único que habla es el maestro, libros que deben seguirse al pie de la letra la estructura establecida por la institución educativa y la aplicación del mismo sistema de evaluación.

Esta situación se vive día a día en ambos sectores. En las escuelas privadas, el problema, incluso, puede llegar a acentuarse, ya que se ofrece al público un modelo educativo y ciertas garantías que solo son buenas intenciones y se quedan en el tinero y al querer poner en práctica modelos constructivistas, estos están en manos de maestros que sólo saben implementar recursos tradicionales para impartir las clases y las actividades dentro del aula.

CAPITULO 5

APRENDIZAJE MÁS DIVERSIÓN, IGUAL A CONSTRUCCIÓN

5.1 El juego

Es bien sabido que los niños dedican horas de su tiempo al juego, siendo este un asunto significativamente importante por abarcar todas las áreas de comportamiento humano, física, motriz, cognitiva, emotiva, etc. Los niños que exploran el mundo, descubren y juegan, “están al menos comprometidos en acciones que dan a su imaginación una manifestación externa; en su juego, la idea y el acto están completamente fundidos” (Dewey, 1949, p.246) en un ambiente que adquiere vitalidad gracias al movimiento, la recreación y el entendimiento. Mientras un niño juega, no sólo se entretiene, alimenta su propia experiencia lúdica y la convierte en un momento que le permite conocer y reconocer su entorno y descubrir todas las posibilidades que le ofrece el mundo que le rodea para integrarse e identificarse.

Para revisar la vitalidad de este tema, a continuación se encuentran algunas de las diferentes definiciones del juego, y que se han actualizado y estudiado a través de los años. Para Dewey (1949) son las “actividades desarrolladas inconscientemente sin importar los resultados que de ella se deriven” (Dewey 1949, p. 22). Para Huizinga (2000) “Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (Huizinga 2000 p.17). Díaz (1997) “Otro de los usos que se le ha dado

al juego en el análisis aplicado de la conducta, fue el de utilizarlo para establecer conductas de cooperación y socialización, ya que los juguetes y la actividad recreativa son condiciones que favorecen el acercamiento y la interacción.” (Díaz 1997, p.81). Para Read (1986) considera que “dar coherencia y diversión al juego es convertirlo en arte” (Read 1986, p. 222). Para Díaz (1997) considera que “el juego y el juguete son eventos altamente reforzantes, por los que el niño es capaz de expresar o de emitir conductas previamente determinadas. En el caso particular del juego, este puede ser aprendido y mantenido por consecuencia de tipo social.” (Díaz 1997, p. 77). Para Vigotsky (1965) “el desarrollo del pensamiento infantil, está enraizada en la experiencia práctica, en la cual la colección de cosas complementarias forma a menudo un juego” (Vigotsky, 1965, p. 51)

Una vez que el juego ha comenzado, se va orientando en dirección de su propia práctica, se juega sólo por jugar de manera instantánea: “todo juego, en cierto sentido, es altamente interesado, puesto que el jugador con seguridad se preocupa del resultado de su actividad” (Balwin, pág. 1). Así el juego resulta ser más que una simple actividad momentánea y libre, espontánea y sin intereses materiales, se puede obtener un orden y desarrollar un espacio liberador en donde la fantasía pueda ser una nueva realidad y sobre todo un medio de aprendizaje que permitirá desarrollar habilidades.

Partiendo de este punto, en donde el juego es más que espontáneo y carente de interés, se convierte en un medio fundamental en el proceso de enseñanza, ya que una vez que el niño inicia su propio juego, se puede percibir de manera clara cuáles son sus intereses y como es que percibe el mundo que lo rodea, qué le preocupa y qué cosas son las que lo maravillan y no solo lo divierten. En la actualidad, la escuela de

método tradicional, toma esto como una pérdida de tiempo en la que se promueve el desorden en clase y los niños únicamente se dispersan sin aprender nada. Lamentablemente es una realidad más frecuente de lo que pensamos ya que los niños pasan más tiempo dentro del aula siguiendo instrucciones y memorizando definiciones y conceptos que no les significan nada y que al poco tiempo, olvidarán. Es por eso que la importancia del juego dentro del aula cobra fuerza, pues se ha comprobado que los niños en actividades lúdicas es cuando mejor aprenden y construyen sus propios significados, descubriendo su entorno, explorando y sobre todo generando nuevas preguntas que lo llevaran a nuevas investigaciones y nuevos lenguajes.

Es importante saber que la condición física y mental del niño así como su entorno social y psicológico, marcarán una visión hacia el futuro proporcionándole una recreación y un reconocimiento de sus potencialidades. ¿Cómo se logra esto a través del juego? ¿Qué relevancia tiene si se juega o no durante la infancia? Para responder estas interrogantes podemos partir del hecho que una de las características mencionadas anteriormente sobre la actividad lúdica es el ofrecer un espacio liberador de tensiones tanto físicas como psíquicas.

Por medio del juego, el niño puede exteriorizar su mundo interior, hacerlo posible en un entorno en donde le permita utilizar su imaginación y sentirse dueño de alguna circunstancias, poder revivir sus momentos agradables y eliminar la incertidumbre que inherente a su condición de dependencia que lo hace sentir vulnerable, siendo esta una característica notoria de la infancia. Lo anterior se logra gracias a que en el juego se permite correr a toda velocidad los niños liberen energía física, a través del canto, el movimiento y la interacción con el otro. Evidentemente

estas actividades físicas reducen la ansiedad y la hiperactividad, y disminuyen los impulsos agresivos y la falta de concentración.

El niño tiene como impulso natural, el observar, escuchar y conocer su realidad. Sucede todo el tiempo y es por ello que por medio del juego lo pone en práctica día a día, no solo en el salón de clase sino en el trayecto de la casa a la escuela, mientras come, cuando está lavando sus manos, cada momento en el que tiene el tiempo de ver detenidamente lo que le rodea. El juego permite que el niño explore su entorno, se comunique con otros niños y pueda transformar una experiencia individual a colectiva, es por eso que la comunicación y el intercambio suelen ser elementos importantes que surgen dentro del juego infantil.

Es muy importante que conforme el niño va desarrollándose en sus distintas etapas de crecimiento y desde el nacimiento, se le estimule, ya que el juego no sólo tiene un valor o importancia inmediata, sino que proporciona las herramientas y los recursos necesarios para que los niños puedan enfrentar su vida adulta sin miedo frente a nuevos retos.

Una vez que el niño se enfrenta a ser estudiante de primaria aparecen nuevas inquietudes y necesidades que al momento de tener la oportunidad de combinarlas con actividades lúdicas y su capacidad intelectual, le muestran un ambiente de estudio y desarrollo pleno, con formas de organización y estructura determinadas.

Este ejercicio de seguir instrucciones y participar activamente en un juego sirve para mostrarle al niño cómo puede interactuar en su entorno inmediatos -familia y el salón de clase. El ideal del aprendizaje por medio del juego es que en cada juego, los

niños obtengan diferentes habilidades y destrezas y que marquen una pauta para un juego posterior de mayor dificultad. Esto hace que el juego no concluya de un modo abrupto, sino que se enriquece siempre con el juego anterior y logra que la nueva experiencia dé cabida a mejores ideas y mayores logros individuales y de equipo.

El juego, al igual que así arte, no tiene un fin en sí mismo. Puede ser utilizado como medio para obtener un resultado determinado en cada niño. El juego funciona como un dinamizador del aprendizaje y el desarrollo del ser humano, le da la oportunidad de socializar y de jugar diferentes roles que van marcando y de definir su personalidad y su carácter.

A través de actividades lúdicas, se pueden desarrollar ciertas habilidades de conocimiento que los infantes utilizarán en diferentes áreas de estudios, como, por ejemplo, la memoria a corto y a largo plazo, la asociación y observación.

Al saber que la vida de un ser humano depende de la información que se conserva en su memoria, resulta increíble cómo ésta manifiesta información a través de los sentidos, cómo por medio de nuestra vista percibimos y disfrutamos de una gran cantidad de información visual (texturas, colores, formas) al igual que el resto de nuestros sentidos, el olfato, tacto, gusto y oído. Toda la información almacenada está cuidadosamente seleccionada, se registra y permanece en nuestra memoria sea o no de utilidad práctica, es decir, no solo recordamos cómo realizar problemas matemáticos, o utilizar adecuadamente las reglas ortográficas, sino que encontramos también información que únicamente se resguarda sin poderla usar para algún fin específico: el color de una tela, el nombre de nuestra primer mascota, la dirección de la casa de la

abuela. De toda esta información que se recibe y se resguarda diariamente y de la selección de recuerdos sensoriales existe otra serie de recuerdos que se archivan: aquellos que aunque no se pueda utilizar de manera práctica, están asociados con alguna emoción o un significado que nosotros depositamos en los objetos, las situaciones o las personas que recordamos.

Existen formas de ayudar a los niños a desarrollar su memoria a corto y a largo plazo dentro de las dinámicas o ejercicios que se llevan a cabo en los juegos infantiles: son habilidades o destrezas que no sólo les sirven en un juego determinado sino en su vida diaria, al recordar un teléfono, una dirección, nombres y fechas relevantes en asignaturas que requieran cierta memorización de información y un sin fin de utilidades que puede tener en su desarrollo personal.

Toda esta información es de suma importancia para aquellos que están interesados en la creación de dinámicas o juegos que pueden realizarse partiendo en la memoria. Fácilmente puede llevarse a cabo en el salón de clase, en un pequeño jardín o incluso hacer un ejercicio individual en donde se ponga en juego la memoria y la asociación. El recuerdo que se mantiene dentro de la memoria, obtiene mayor valor si resulta de interés o simplemente sirve para aprender algo que sea importante para cada uno de los niños. “El cerebro humano capaz de crear aptitudes no orgánicas (cognitivas, afectivas, valorativas, sensibles, etc.), y forma conexiones múltiples, la base que da cuenta de la creatividad como cualidad inherente a todo ser humano” (Stokoe-Sirkin, 1994, p.19). Puede repetirse la información con la intención de mejorar el recuerdo y poderlo relacionar con algo que ya se sabe, de esta manera se quedará eternamente en la memoria, y se logrará un pensamiento significativo y profundo.

Sabemos que nuestros conocimientos son los que nos ayudan a resolver o a formular nuevas interrogantes partiendo de información con la que contamos con anterioridad. La memoria a largo plazo es aquella que nos proporciona todo lo que sabemos, es más o menos permanente y muestra los significados que guardamos en ella. Como se mencionó anteriormente, mientras más cuidadosamente se organice esta información, más eficiente será la forma de recuperarla. Charles Morris (1997) afirma que “todo lo que sabemos está almacenado en la memoria a largo plazo: la letra de una canción, los resultados de la última elección, el significado de justicia” (Morris, 1997 p. 192) y si existe la oportunidad de repasar todas aquellas cosas que se aprenden cotidianamente y que resulten de cierta relevancia, el niño logrará de manera natural un conocimiento asociado a sus intereses y su entorno inmediato.

Si de alguna forma se elige cuidadosamente el material para poco a poco almacenarlo en la memoria a largo plazo de manera literal, es muy probable que en el momento que se necesite la información se pueda recuperar palabra por palabra, por ejemplo, el himno nacional, valor de PI, etc. No siempre se utiliza el almacenamiento literal; en ocasiones al escuchar un relato o una historia, no se intenta recordarlo de forma literal, se trata de extraer los puntos más relevantes de la narrativa. Incluso en frases pequeñas se olvida el orden de las palabras, lo que importa es recordar la idea y poder interpretar el significado.

Las diferentes capacidades de retención de información pueden relacionarse con el arte al momento de que el niño modifique sus experiencias haciéndolas más sensibles y con contenidos e información que le ayudarán a integrarse a un lenguaje artístico por medio de dinámicas que ejerciten su memoria y su sensibilización. En

forma de episodios, el niño construye su propia vivencia. Si estos episodios son llenados por los maestros con sensibilidad y emoción y resultan ser del interés del niño, se podrá ir llenando de la memoria de esos niños con información valiosa para su formación.

Estos registros visuales y auditivos, servirán para enriquecer el conocimiento partiendo de una experiencia única. Cada uno de los niños podrá crecer con la certeza de que sus habilidades se mantienen firmes. Esta reafirmación se puede lograr ejercitando algunas dinámicas que ayuden a confirmar lo aprendido, como los crucigramas, memoramas, juegos de palabras e imágenes mentales y todo aquel juego que este asociado con el uso de la memoria.

La convivencia entre niños se va dando cronológicamente, por etapas evolutivas. Debe haber una muestra de avance paulatino en el juego individual -donde no hay interacción con otros niños y únicamente se muestra interés por los objetos, el espacio, los sonidos, las texturas. Conforme los niños crecen, esto cambia y se puede observar cómo en un mismo espacio comparten entre ellos los objetos sin jugar de manera colaborativa, y paralelamente se establecen acciones de imitación sin ninguna intención social: el niño juega con sus juguetes, no con los demás niños.

Después podrá realizar actividades lúdicas en donde involucre a más integrantes y es en ese momento en el cual puede compartir una misma actividad lúdica preocupándose cada niño de sus propias actuaciones e intervenciones. “Es posible estimular el proceso que conduce a la creación y para ello es necesario una acción dirigida simultáneamente a desarmar los bloqueos perturbadores, alimentar

experiencias de entrenamiento sensorial, imaginativo lúdico y enseñar lenguajes con los que el sujeto pueda desplegar su capacidad de idear y construir realidades nuevas desde los lenguajes sensibles hasta el lenguaje verbal que organiza y da significado a todos los demás” (Stokoe-Sirkin, 1994 p.21). De manera evidente el acercamiento físico entre los niños se armoniza cuando se suman el estímulo creativo y la interacción del grupo, y aun cuando cada uno actúa de manera independiente, pueden identificarse unos con otros logrando un ambiente de colaboración y creación dentro de un mismo espacio.

La socialización puede ser impulsada a través del juego mientras el niño crece, se desarrolla y muestra más recursos para comunicarse, ya que su lenguaje puede articular mayor número de palabras y de ideas. Gracias a esto podrá, al escuchar a los demás, expresar claramente sus intereses e inconformidades de manera apropiada: “este proceso de adaptación al medio marcará la vida de un niño al enfrentarse a su realidad” (Rodríguez, 1994, P.31). Las habilidades motrices también se desarrollan al compartir su tiempo y espacio con otros niños y prescindir de la ayuda de los adultos: correr rápidamente y saltar más alto, obteniendo beneficios evidentes como aumentar la confianza en sí mismo, crear vínculos de respeto y tolerancia. En la medida que estos cambios se dan, el juego se convierte en una actividad cooperativa en la que se manifiestan interacciones que tienen como cometido un solo fin siendo el resultado de una socialización más completa. En este tipo de juego se muestran intereses sociales y se establece una colaboración al integrar las reglas que los mismos niños imponen y definen de manera conjunta. Entonces, la forma de jugar se convierte de una actividad simple a una manera efectiva de organizarse y respetar sus propios roles y los de los

demás. En estos juegos los niños establecen relaciones de una manera natural y abierta, ya que pueden adoptar roles, reglas y respetar turnos incluso si no conoce a los niños con los que está jugando. El ambiente resulta liberador ya que pone a los jugadores en igualdad de circunstancias lo que les permite divertirse y colaborar sin necesidad de solo competir. Los niños podrán darse el tiempo de compartir ideas ya sea para regular algunas medidas o para cambiar el juego y proponer algo más divertido, incluso generar acuerdos aplicando condiciones no arbitrarias que les permitirán modificarlas según el juego se vaya desarrollando.

Estas experiencias aparentemente irrelevantes, son las que dan a los niños recursos y habilidades sociales para integrarse a un grupo, ser aceptados y sobre todo, adquirir un sentido de pertenencia e identidad al formar parte de un pequeño grupo que le ofrece la oportunidad de expresarse libremente.

Es notorio cómo el juego no solo sirve para que el niño se conozca a sí mismo, identifique sus habilidades, conocimientos y destrezas, sino también para descubrir e integrarse al mundo que le rodea; es su oportunidad para conocer de cerca las dinámicas sociales propias de un grupo así como el rol y la posición que el niño juega dentro de él: si es el líder, el que concilia, quien ofrece innovación o quien sencillamente participa de manera activa en lo que el resto del grupo proponga. Este rol social que el niño desarrolla a través del juego en su medio inmediato, la toma de decisiones que implican cada una de las actividades y sobre todo la participación con el resto del grupo, le da un conocimiento amplio sobre sus propias capacidades sociales para adaptarse a un medio ambiente y relacionarse con otros.

El juego es una herramienta efectiva para introducir a los niños a cualquier mundo, crear reflexiones, diálogos y confrontaciones que podrán reafirmar ideas y conocimientos. A través del juego se puede acercar a los niños al arte, no solo para identificar conceptos y técnicas sino como un medio para que los niños puedan expresar sus inquietudes y desarrollar sus habilidades. Schiller afirma que el niño no sólo juega por un exceso de energía, sino para reafirmar que es libre.

“El lenguaje es la forma que nos permite introducirnos al mundo, por medio del lenguaje inventamos y construimos gran parte de nosotros mismos y de nuestro entorno” (Rodríguez, 1994, p.8). Es esa capacidad que tenemos de expresar pensamientos y sentimientos a través de la palabra, es otro de los recursos con los que contamos dentro de un plan fuera o dentro del aula, algo que comienza como diversión o entretenimiento termina como aprendizaje, enriqueciendo la experiencia, haciendo eficiente la comunicación y sobre todo, aumentando el nivel expresivo. El lenguaje se convierte en un “estímulo dinámico que proporciona un desarrollo personal construyendo una conciencia de nuestras propias capacidades”. (Rodríguez, 1994, p.8)

Por medio del juego con palabras, el niño no solo puede acrecentar su vocabulario para utilizar en su expresión oral. También se benefician su pronunciación y dicción al momento de escribir, utilizando técnicas que le permiten conocer formas más complejas de lenguaje. Si se utiliza material para su edad, puede integrarse al mundo de las letras y las palabras aprendiendo a realizar cadenas de oraciones construidas, experimentando posibilidades y recursos de expresión diferentes.

Cuando los niños participan en juegos dirigidos de palabras y textos, utilizan diferentes significados, descubren que cada frase puede estar llena de emoción y ánimos, incluso reflejan nuestros propios humores: se “manifiesta que dentro de un lenguaje se pueden encontrar herramientas de expresión y de contenido o significado” (Rodríguez, 1994, p. 16). Los juegos con palabras, adaptados a las circunstancias en las que vivimos, pueden ayudar al niño a definir e identificar las características de su propio contexto y verbalizar los diferentes cambios que se presentan en su vida diaria.

En conclusión, el juego es fundamental en el desarrollo de conocimientos, experiencias y significados en la vida de los niños. Los ayuda a descubrir su entorno a través de la cooperación e interacción con otros. El juego no sólo proporciona diversión y entretenimiento en los niños, también los ayuda a desarrollar y liberar su imaginación, sus habilidades motrices, verbales y sociales, su proceso cognitivo y despierta su curiosidad dentro de un ambiente escolar. Favorece la interacción dentro del aula y ayuda a crear un ambiente liberador de tensiones y de expresión.

5.2 Lectura de imágenes

Desde épocas remotas, las imágenes han acompañado al hombre a lo largo de su evolución. Las imágenes son anteriores a la escritura y se han integrado a las palabras como un proceso imprescindible para la comunicación.

Para que la comunicación sea eficiente son necesarios ciertos factores: el emisor el receptor, el código y el mensaje, son los principales. El emisor comunica una

idea o mensaje, un contenido, aquello que quiere que llegue al receptor. El receptor, por su parte, y si posee un código común con el emisor, recibe dicho mensaje y se encarga de decodificarlo con tanta precisión como es capaz. Esta dinámica, sucede todo el tiempo, en distintas circunstancias y contextos que dan lugar a esa posibilidad de compartir mensajes e ideas.

Esta interacción tan cotidiana sucede gracias a que el hombre ha desarrollado diferentes lenguajes -visual, escrito y oral, por ejemplo- que le permiten tener la posibilidad de comunicar una idea o concepto. El lenguaje visual comúnmente se utiliza para producir diferentes sensaciones y emociones en el espectador (receptor) combinando materiales y recursos que plasman una idea o mensaje, atraen la atención e invitan al espectador a interpretar.

Una vez que identificamos las imágenes que nos rodean y comunican una idea, podemos darle un uso pedagógico. Cuando podemos diferenciar entre las imágenes en 2 o 3 planos -una escultura o las imágenes en movimiento que nos ofrecen el cine y la televisión. Podríamos preguntarnos sobre la relevancia de entender este mundo visual que día a día nos bombardea con información si nuestro tema está relacionado con la importancia de la sensibilización artística infantil en la educación básica. Y la respuesta es muy sencilla, ya que si agudizamos un poco nuestro nivel de interpretación nos daríamos cuenta la información que está dentro de las imágenes que podemos observar: qué representa, qué sentimientos o emociones nos evoca, qué preguntas y reflexiones surgen a partir de estas imágenes, qué información nos proporciona. Podríamos incluso enfocarnos en la calidad y la cantidad de información que contiene, en si es una imagen artística o una imagen meramente publicitaria. Las

imágenes siempre pueden usarse como un punto de partida para la reflexión y para confrontar opiniones sobre algún tema determinado. También nos brindan información concreta proporcionándonos conceptos y conocimiento ya sea un dibujo, esquema, señal o signo. Actualmente las imágenes son parte del mundo y están ligadas de manera directa con significados y valores, siempre con la intención de comunicarnos algo.

Cuando estamos inmersos en este mundo visual, estamos expuestos constantemente a no sólo ver y recibir información, sino interpretar uno o varios significados; percibimos detalles simples como colores y tamaños o enfocamos nuestra atención en conceptos o valores significado más complejo.

Este ejercicio puede ser de gran utilidad cuando estamos frente a un grupo de niños y queremos abrir un diálogo frente a una imagen llevándolos a un tema específico, dentro de un salón de clase o mejor aún, en una sala de exhibición.

Es una manera eficiente de concentrarse en detalles específicos de las imágenes como los aspectos técnicos (autor, técnica, fecha), los elementos compositivos (formato, líneas, énfasis, color) y en general sus características principales. Aunque esto pareciera una manera superficial de ver o leer una imagen, la lectura de imágenes nos lleva de manera inmediata a un proceso de interpretación basado en la percepción visual y permite que cada observador pueda verbalizar su propia realidad, intereses, emociones, contexto y creencias.

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿para qué utilizar este recurso en un grupo de niños y llevarlos a un tema específico? Hemos mencionado la importancia del

diálogo como herramienta para que los niños confronten opiniones y construyan ideas.

¿Qué ventajas tiene esto en la formación y la educación de los niños?

Cuando un grupo muestra interés sobre algún tema es responsabilidad del maestro guiarlos y ayudarlos a obtener información y experiencias que construyan su aprendizaje. Una forma eficiente de complementar dicho proceso es a través de imágenes ya sea en el salón de clase o en un museo. El maestro debe estar atento a las respuestas y las preguntas que surjan para ir encausando la información que el grupo necesita.

Actualmente en los museos se utilizan cuestionarios que apoyan los recorridos escolares, están diseñados para que el espectador pueda realizar un diálogo abierto frente a la obra de arte con la seguridad de que no hay respuestas correctas o incorrectas, que no hay ser un experto en arte para poder emitir una opinión o interpretar una obra. En lo que se enfocan estos cuestionarios es en generar puntos de encuentro entre la obra y las experiencias de cada espectador.

El *Muse Quest, Questions for understanding, exploring, seeing and thinking*, conocido actualmente como preguntas para entender, explorar, ver y pensar, es un recurso muy eficiente que complementa los recorridos guiados en museos de arte, desarrollados por *Project Muse* de la Escuela de Educación de Harvard. “Así como cada uno de nosotros desarrollamos diferentes procesos de aprendizaje, las obras de arte también requieren diferentes formas de aproximación. Usar diferentes cuestionarios en la observación de una misma obra de arte, ayuda a profundizar

detalles y facilitar la construcción de un sentido más extenso sobre ella.” (*Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. CONACULTA, 2004.)

La recomendación que nos da es estar abiertos y seguros que las respuestas que se formulan no están en tabuladores que las señalen como correctas o incorrectas; no se necesita formación artística ni información específica para poder responder.

La intención de estos cuestionarios es el interés por desarrollarse como un juego no como un examen, ser un recurso flexible que no se limita al orden estructural y lineal de la preguntas. Puede llevarse a cabo a partir de la conversación a partir de la observación, exploración y reflexión.

Podríamos preguntarnos cuál es el sentido de realizar más de un cuestionario. Es muy sencillo: cada uno de nosotros desarrollamos diferentes procesos de aprendizaje aunado a que cada una de las obras de arte requiere diferentes maneras de aproximación. Así, al profundizar en los detalles y construir un sentido más extenso sobre la obra de arte, al final se concluye la reflexión con una pregunta: ¿esta obra de arte te gusta más o te gusta menos de lo que te gustaba al principio?

Si un niño muestra su capacidad de expresar, observar, reflexionar y a su vez formular nuevas interrogantes, su proceso de observación y sensibilización están en marcha. Las imágenes no deben ser exclusivamente las de un museo; podrían ser las de un cartel, una computadora o un libro de texto. Las mismas preguntas, por lo tanto, se pueden plantear en diferentes asignaturas y disciplinas.

Las posibilidades que estos cuestionarios ofrecen como herramienta de acercamiento y sensibilización son tan bastas y diversas que complementan de manera clara y eficiente cualquier tema. Los proyectos constructivos que surgen dentro de las aulas deben acompañarse con actividades que detonen la capacidad expresiva –verbal, matemática, narrativa y artística- de los niños.

No hay respuestas correctas o incorrectas y esta apertura permite conocer el estado emocional de los niños, sus experiencias significativas, los referentes de cada uno de los contextos a los que pertenecen y da oportunidad al maestro de ser empático y sobre todo entender las inquietudes de cada uno sus alumnos De esta manera logra ver de cerca el proceso de cada uno.

A continuación se muestran los cuestionarios (*Muse Quests*) que invitan al espectador a un diálogo con el art. Estos documentos fueron realizados en Estados Unidos, en Harvard Graduate School of Education/Project Zero Publications/Project MUSE en 1995. Nayeli Zepeda, nodocultura.com (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking)

Estético | Características formales de un objeto u obra de arte.

Pregunta preliminar

¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1- Observa los colores en esta obra de arte. ¿Cuál fue el primer color que viste?
¿Fue el color lo primero que notaste? ¿Qué más te llamó la atención?

2- Describe las líneas y las formas que ves en esta obra de arte. Si estás mirando la obra con nosotros, tomen turnos para describir lo que ven (por ejemplo: “Veo una línea curva fina”, “veo un cuadrado pesado”).

3- ¿Ves movimiento en esta obra de arte, o la obra te parece estática? ¿Los colores, las líneas y las formas contribuyen a que la obra tenga movimiento o no? ¿De qué manera?

4- Describe el espacio creado en esta obra de arte, tal cual tú la ves. ¿Te recuerda algún lugar?

5- ¿Qué hace que esta obra de arte te parezca real? ¿Qué la hace parecer irreal?

6- ¿Esta obra de arte expresa alguna idea o emoción? ¿Los colores, líneas y movimientos contribuyen a tal expresión? ¿De qué manera?

7- ¿Qué materiales y/o herramientas crees que usó el artista al realizar esta obra de arte? ¿Qué problemas pudo tener el artista durante el desarrollo de esta obra de arte?

8- Observa las otras obras de arte que la rodean. ¿Parecen estar hechas con materiales y/o herramientas similares? ¿Qué tienen de diferente?

9- Considerando lo que has notado hasta ahora acerca de esta obra (colores, líneas, formas, texturas, materiales e instrumentos), inventa un título que la represente bien. Luego, mira el título original de la obra de arte y pregúntate en qué crees que se basa ese título.

10- Piensa en las respuestas anteriores. ¿Qué has descubierto acerca de los procesos de “mirar” y “crear” arte? ¿Has aprendido algo acerca de ti mismo o de los demás?

Experiencial | Respuestas a partir del hacer y la experiencia corporal.

Pregunta Preliminar

¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1- Si fueras uno de los colores de esta obra de arte ¿qué color serías? ¿Por qué?

2- Ponte de espaldas a la obra de arte. Trata de dibujar los objetos o las formas que mejor recuerdes. ¿Por qué crees que recuerdas estos objetos o formas en particular?

3- Dale una mirada a lo que está sucediendo en esta obra de arte. Dramatiza lo que creas que pueda suceder a continuación.

4- ¿Hay algo de tu propia vida en lo que te haga pensar esta obra de arte? Haz un dibujo sobre esa experiencia.

5- Mira esta obra de arte desde diferentes puntos de la sala (de cerca, de lejos, etc.) ¿La ves más real o menos real desde diferentes puntos?

6- Canta una canción que exprese las emociones que ves en esta obra de arte. Puedes escoger una canción que ya conoces o inventar una.

7- Si esta obra de arte representara lo que el artista te dice como parte de una conversación contigo ¿tú qué le dirías?

8- Si pudieras reorganizar las obras de arte que se encuentran en esta sala ¿dónde las ubicarías? Haz un diagrama que represente esa nueva organización.

9- Observa el título de esta obra de arte. Escribe un poema o realiza una danza que lleve el mismo título.

10- Piensa en las actividades anteriores. ¿Cuál fue tu favorita? ¿Por qué? ¿Qué te dice eso acerca de ti mismo? ¿Qué has aprendido de estas actividades?

Filosófico | Conceptos o significados que surgen de una obra de arte.

Pregunta preliminar

¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1- Dale una mirada a los colores de esta obra de arte. ¿Por qué crees que se utilizaron? ¿Tienen algún significado?

2- ¿Qué ves en la obra de arte que tienes frente a ti? ¿Crees que todas las personas ven lo mismo que tú?

3- ¿Es bello lo que ves en esta obra de arte? ¿Si no es bella, o si te hace sentir incómodo, sigue siendo una obra de arte?

4- ¿Te dice algo esta obra de arte? ¿Es el arte un lenguaje? ¿Qué se puede decir a través del arte que no se pueda decir con palabras?

5- ¿Crees que esta obra de arte es real?

6- ¿Expresa alguna emoción esta obra de arte? ¿Crees que el arte debe expresar emociones? ¿De quién o quiénes son las emociones expresadas en el arte?

7- ¿Por qué crees que el artista hizo esta obra de arte? ¿Por qué crean arte los artistas?

8- Observa las otras obras de arte que rodean ésta. ¿Por qué crees que esos objetos son considerados arte?

9- Mira el título de esta obra de arte. ¿Por qué crees que tiene ese título? ¿Las obras de arte deben tener título?

10- Piensa en tus observaciones previas. ¿Crees que lo que has descubierto es importante?

Lógico cuantitativo | Razonamiento deductivo y numérico.

Pregunta preliminar

¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1- ¿Qué color es el que más ves en esta obra de arte? ¿Cuál es el que menos ves?

2- ¿Cuál fue el primer objeto o forma que viste en esta obra de arte? ¿Por qué crees que fue lo primero que notaste?

3- Observa lo que está sucediendo en esta obra de arte. ¿Te parece que las cosas se están moviendo rápida o lentamente? ¿Cómo puedes saberlo?

4- ¿Esta obra de arte tiene mayor o menor edad que tú? ¿Cómo puedes saberlo?

5- Da un argumento que respalde el por qué esta obra de arte representa algo de la vida real. Propón un argumento respaldando la posición contraria.

6- Encuentra una idea o una emoción escondida en esta obra de arte. ¿Cuál es esta idea o emoción? ¿Qué pistas te ayudaron a encontrarla?

7- Si quisieras saber cómo el artista hizo esta obra de arte ¿qué preguntas le harías?

8- ¿Crees que esta obra de arte tiene tanto valor como las otras obras de arte que se encuentran en el lugar? ¿Qué hace que parezca de mayor o menor valor que las otras?

9 -Mira el título de la obra de arte. Al conocer el título ¿cambió tu apreciación o comprensión de esta obra de arte? ¿De qué manera?

10- Imagínate a un grupo de educadores que no quisieran que sus estudiantes observaran esta obra de arte. Dicen que no hay nada que aprender de observarla. Argumenta y explica qué se puede aprender de la observación de esta obra.

Narrativo | Elementos narrativos de un objeto u obra de arte.

Pregunta preliminar

¿Te gusta esta obra de arte? ¿Por qué sí, o por qué no?

1- ¿Qué historia ves en esta obra de arte? ¿Cómo te ayudan los colores a contar la historia?

2- En la historia que ves ¿quién o qué es la figura, forma u objeto más importante? ¿Qué te hace pensar eso?

3- ¿Qué crees que pueda ocurrir a continuación en esta obra de arte?

4- ¿Hay algo que veas que está sucediendo en esta obra de arte que te recuerda alguna historia de tu propia vida, o alguna otra historia que conozcas?

5- ¿Crees que la historia que ves en esta obra de arte es verdadera? ¿De dónde crees que proviene esta historia?

6- ¿Qué emociones crees que expresa esta historia? ¿Qué te hace pensar eso?

7- A partir de esta obra de arte ¿qué puedes decir acerca de la persona que la creó, del tiempo o lugar en el que vivió esta persona?

8- Observando las obras de arte alrededor de ésta ¿qué más puedes descubrir sobre las historias que forman la historia del arte?

9- Si estuvieras contando la historia de esta obra de arte ¿cómo la llamarías?

10- Teniendo en cuenta las historias que has descubierto ¿qué has aprendido al observar esta obra de arte? ¿Has aprendido algo acerca de tu propia historia de vida, o de la de otros?

MUSE QUESTs (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking), USA: Harvard Graduate School of Education / Project Zero Publications / Project MUSE, 1995.

5.3 La experiencia dentro del museo

Actualmente los museos se han posicionado como un recurso importante en el acercamiento a la cultura y el arte, no solo como una cuestión de apreciación estética, o un albergue de obras de arte, sino como un agente de cambio que impacta de manera directa a una comunidad o sociedad. De esta manera el museo se ha convertido en un espacio de libertad comprometido fundamentalmente a su comunidad, una institución que logra que su público hable en voz alta, se exprese y se manifieste.

Esta transformación que gradualmente han tenido los museos con el paso del tiempo ha cambiado de manera importante. Un museo es una institución tradicional que conserva, documenta expone y divulga, pero, en la actualidad, se suma a este concepto la noción de que los museos, sobre todo los de arte contemporáneo, son un agente crítico y activo en el que se pueda generar y posibilitar nuevas preguntas y reflexiones.

El espacio del museo se utiliza también para promover esparcimiento y sobre todo el disfrute, la experiencia lúdica asociada a la participación activa de los visitantes con el espacio y con la obra, no solo el conocimiento.

¿Por qué es relevante hablar de museos y qué relación tienen con la educación básica y la currícula escolar? Uno de los aspectos relevantes de los museos es la diversidad de temas, contenidos y experiencias visuales que nos brindan, no solo como espacios arquitectónicos sino por la forma en que presentan la información, en general, acompañada de elementos visuales. Partiendo de la colección de obra, del guion museográfico y los contenidos de los temas museísticos, la currícula escolar encuentra conexiones diversas. ¿Cómo podría utilizarse esa información para complementar actividades en clase?

El maestro es quien debe acercar a sus grupos e integrarlos a un nuevo espacio para el diálogo, generar opiniones nuevas y crear nuevas reflexiones.

Los museos deben generar experiencias no solo de conocimiento sino de disfrute para todos sus públicos: escolares, generales, infantiles, etc. Es por eso que en la actualidad se han convertido en espacios importantes de creación pues plantean formas variadas de interactividad y estímulos al favor del conocimiento, promueven opiniones científicas, artísticas, sociales, políticas y son espacios incluyentes sin importar el nivel cultural ni la formación de cada espectador. “Los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes” (Gardner, 1997 P.26). En la diversidad de espacios museísticos, surge la oportunidad de integrar diversos temas de los programas educativos. La

alianza entre los museos y las instituciones educativas puede proveer experiencias verdaderas; “la organización de lo nuevo y lo viejo; de manera que los valores y significados anteriores adquieren una nueva vida en el estado presente y se desarrollan como una experiencia nueva” (Dewey, 1949, p.15).

Todos los objetos resguardados están conectados con la realidad y la sensibilidad del espectador, y “abarcan un amplio grupo de contenidos: el sensorial, el sensacional, el sensitivo, el sensible y el sentimental junto con lo sensual” (Dewey, 1949 p.21) lo cual ayuda a despertar interés en los objetos, el espacio, la información y las imágenes logrando que el grupo transforme sus puntos de vista y sobre todo se convierta en un agente de cambio social.

¿Qué aporta el museo al desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula? Los museos, ya sean de historia natural, de ciencia, de arte o de historia regional, cuentan con una serie de recursos y elementos que acompañan las exhibiciones no solo para informar y dar a conocer datos relevantes sobre un tema específico, sino para estimular emociones e interactividades que se conectan con sentimientos, inteligencias y sobre todo medios o contextos culturales. Cada una de estas interactividades abre un diálogo entre el espectador y la obra, y es ahí, por medio de la conversación –ya sea con los demás o con uno mismo- que se da la oportunidad de reflexionar. Esta experiencia muestra de manera clara el interés del artista y su principal intención al crear obras de arte.

Otro punto que los museos aportan para trabajar en el aula es la colectividad. Los museos son espacios que reúnen visitantes y les brindan la oportunidad de

confrontar, preguntar, imaginar, diseñar y, al regresar al aula, eventualmente producir. Este espacio les brinda la oportunidad de reinventar su propia versión y construir sus propios argumentos.

Otra de las prioridades de un museo es dar a conocer de manera clara y eficiente un tema correspondiente a una disciplina o colección de objetos determinados. Muchos de estos temas surgen de manera paralela a los programas de estudio de la Secretaría de Educación.

¿En qué consiste la visita al museo? ¿Qué relevancia tendría mencionar esto? Si un maestro planea una visita a un museo (de ciencia, historia o de arte) debe saber en qué consistirá el recorrido, debe conocer aunque sea de manera general los temas que abordan las salas de exhibición y los recursos con los que cuenta el espacio para así conectar la visita con lo que sucede dentro del salón de clase y encontrar puntos coincidentes entre la currícula y el guion museográfico.

Las estrategias comunicativas y participativas que brindan los Museos promueven la relación entre las personas que transitan dentro de las salas de exhibición, la de los espectadores con los objetos, los espacios e incluso el personal del museo. Esto permite a los estudiantes y maestros nuevas interacciones: los maestros, por ejemplo, pueden observar diferentes comportamientos de los niños dentro del Museo. Los niños, por su parte, podrán conocer y dar sentido a cada uno de los elementos con los que cuenta el espacio.

Otro aspecto importante en las visitas a museos será la manera en la que se establezca el recorrido dentro del recinto y la manera de abordar la exhibición. Al tener

un conocimiento previo, el maestro podrá relacionar más fácilmente los temas curriculares con el recorrido. Así de manera abierta y comunicativa, el museo se convierte en un recurso eficiente en la construcción del aprendizaje y experiencias significativas individuales y grupales.

“¿Puedo ayudar al estudiante a desarrollar una vida sensible? (...) creo que tenemos plena conciencia de que una de las tragedias de la educación moderna radica en que sólo se considera importante el aprendizaje cognitivo” (Rogers, 1979, p. 169). Si utilizamos los museos como medios para introducir a los niños a nuevos procesos de pensamiento, ambientes y espacios, este recurso podrá complementarse con ejercicios de lectura de imágenes.

La lectura de imágenes aunada a la visita a un museo, también puede utilizarse como punto de partida relevante para dialogar con las obras de arte, conocer las opiniones del grupo y sobre todo hacer que los niños se conviertan en observadores y críticos sensibles a las diferentes estéticas y contextos.

Para entender cómo se logra que esta dinámica cumpla sus objetivos es importante que el maestro investigue cuáles son los temas y las obras de exhibición que se albergan en las salas de exhibición temporales o permanentes, previo a la visita con su grupo. Una vez realizada esta investigación podrá conducir y empatar los intereses de los niños con el recorrido. Al regresar al salón de clase podrá darle continuidad al tema haciendo preguntas, dinámicas grupales o actividades de cierre. El maestro, por lo tanto, debe involucrarse de manera directa para que la conexión entre la visita al museo y el temario de estudios, sea efectiva.

De manera sencilla y práctica, un museo reactiva el debate entre los visitantes, recrea una memoria colectiva en un contexto compartido, muestra nuevos modelos de inspiración que pueden incluirse a métodos de enseñanza efectivos, plantea preguntas coyunturales en tiempos de crisis y motiva así a los estudiantes a proponer cambios en su realidad.

El museo es un espacio para generar reflexiones y preguntas más allá de sus muros; un espacio en el que se pueden vincular distintas formas de ver y pensar. Se percibe una belleza formal y la urgencia por aplicarla a nuestro contexto cotidiano. Así, se crean nuevos argumentos y criterios.

El museo permite suprimir la frontera entre la escuela y lo que ocurre fuera de ella. Al no tener límites definidos, no se reduce a un periodo determinado de la vida ya que la vida es sí, es un conjunto de múltiples experiencias y aprendizajes.

Los museos, además, son un espacio que permite que los visitantes se cuestionen la diferencia entre educación e instrucción. Hay museos que invitan a la expresión y al dialogo. Hay otros que ofrecen respuestas concretas (hojas de sala, cédulas, información introductoria). La educación es un proceso de enseñanza y aprendizaje y estimula los cuestionamientos, la confrontación de opiniones, las reflexiones individuales y grupales y sobre todo, la posibilidad de sacar conclusiones comunes.

CAPITULO 6

EL MAESTRO Y LA SITUACIÓN ACTUAL

6.1 El papel del docente

Al abordar temas de educación y aprendizaje, es obligado mencionar la función actual del maestro, quien por definición es quien se encarga de instruir y enseñar. Esta función ha tenido muy pocos cambios a lo largo del tiempo, lo cual ha provocado que sea complicado modificar las estrategias de enseñanza en el aula. La realidad es que la educación actual en nuestro país se ha estancado a formas y estilos que ya no corresponden a las necesidades de los alumnos y no generan retos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¿Qué impacto podría tener esa función tan arraigada? Actualmente la estrategia principal de los maestros es reproducir el modelo de enseñanza-aprendizaje en el que fueron educados. Ese modelo tradicional carece de diálogo entre alumnos y maestros y trunca cualquier posibilidad de cambio en cuanto a forma y estructura para la adquisición de conocimientos. Según la tradición, la única manera de encontrar respuestas es a través de los libros que brinda la Secretaría de Educación Pública y algunas enciclopedias con las que cuente la institución.

Pero lo que sucede dentro del aula no solo proviene del criterio del maestro, se suma también la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública, que no solo entrega los libros, sino es responsable de diseñar y actualizar año con año las prácticas pedagógicas.

El modelo educativo 2016 que publicó la Secretaría de Educación Pública en *El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa* muestra una serie de argumentos sobre los *Principios e Implicaciones del Nuevo Modelo Educativo*, en esta publicación plantea una necesidad emergente de incorporar un nuevo planteamiento pedagógico ya que el “...currículo vigente se enfoca más en la enseñanza que en el aprendizaje, es muy extenso y no ofrece una formación integral” (Ortega, 2016 p. 44) impidiendo que los alumnos loguen profundizar ideas y conceptos. Uno de los motivos es que los grupos son de 30 alumnos o más para cada docente, más allá de liberar el “trabajo excesivo, los sobrecarga con exigencias que les resultan desmedidas” (Ortega 2016, p. 54). Para el alumno se convierte en una carga y para el docente un problema de falta de tiempo para dedicarse a sus tareas y al trabajo colaborativo día a día.

Menciona también que una de las barreras del “(...) propio sistema educativo establece la estructura curricular actual acotada por un sistema de evaluación que prioriza la memorización y el recorte de contenidos”(Ortega, 2016, p.46), este punto, genera un gran inconveniente ya que la misma Secretaría de Educación Pública ha creado un “...sistema de calificaciones que obliga a los profesores a abordar con los alumnos una gran dosis de contenidos de manera superficial con el fin de que aprueben el examen”(Ortega, 2016, p.58).

Ante esta situación es importante que la Secretaría de Educación Pública proponga un rediseño curricular, lo implemente y establezca nuevas formas de trabajo en el aula, deberá “...hacer un análisis exhaustivo para identificar y remover... prácticas docentes anquilosadas que propician el aprendizaje memorístico y aislado de hechos y conceptos” (Ortega, 2016, p 57).

En esta realidad, es difícil esperar que el maestro, por mera intuición, replantee un método nuevo. Eso hace que el reto de la educación sea aún mayor. Por un lado, el maestro debe ser motivado a cambiar su estructura y métodos de trabajo cotidianos y por el otro, la sensibilización artística debe ser integrada como herramienta complementaria. “Es necesario formar hábitos de acción según reglas y modelos sociales impartidos por los maestros, ya que son los agentes que imparten y comunican el conocimiento y las destrezas partiendo de problemas actuales” (Dewey, 1949, p.8). Esta realidad cambiará en la medida que se logren transformar los métodos tradicionales de enseñanza, se suplan por métodos alternativos que promuevan una educación integral en los niños y cuando el maestro tenga esa voluntad y apertura al cambio.

Otro rasgo del modelo educativo tradicional utilizado en la educación inicial en todo el país, es que el plan de estudios que la Secretaría de Educación asigna, no es opcional. La exigencia por parte de la Secretaría obliga al maestro a tomar los libros de texto como referencia única para dictar los conocimientos y conceptos que el niño deberá aprender en el ciclo escolar. Esta estructura difícilmente le proporcionará al niño opciones y oportunidades para alejarse o cuestionar este esquema, frente a este contexto “es imposible que exista disposición para el aprendizaje cuando los

contenidos están recortados arbitrariamente, no solo dentro de una asignatura, sino entre las disciplinas que además tienen que memorizarse sin un significado claro para el alumno” (Ortega, 2016, p. 48)

Esto debe cambiar. Se debe impedir o al menos disminuir este sistema en el que el maestro domina e impone unilateralmente su criterio, enterrando las inquietudes del grupo. Ante este gran reto ¿cómo se da este primer y gran paso? Hay muchos caminos y uno de ellos surge cuando el educador está dispuesto a sentirse educando. Deben fusionarse ambas acciones y construir en los estudiantes una forma de pensamiento crítico que construya nuevas ideas y expresar sus propias opiniones. Esta fusión se logra en la medida que el maestro y el grupo construyen un vínculo afectivo, un puente de apertura. A través de estos mecanismos resulta sencillo que el docente integre actividades que le permitan conocer las inquietudes del grupo, cree mesas de diálogo y confrontación para conocer y reconocer las opiniones de cada uno de los niños, y escuchar los intereses del grupo. “Los aprendizajes significativos suceden cuando los alumnos negocian, intercambian información, hablan del problema a resolver, discuten y generan estrategias de solución”. (Ortega, 2016 p. 49).

Otra situación recurrente en las aulas es que el maestro tiene la expectativa de que los niños aprenderán exactamente lo que él está enseñando, y se concentra en que el concepto sea digerido de la misma forma por cada uno de los estudiantes. Esta situación es más complicada de lo que aparenta ya que la diversidad de interpretación que existe frente a un mismo concepto, situación o contexto, es muy diversa. Si varias personas leemos un mismo libro, cada una tendrá sus propios argumentos sobre el contenido. Si vemos una película, cada uno podrá reconstruir la historia y subrayar

diferentes aspectos ya que” la facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno” (Rogers, 1979, p.145). Si partimos de este hecho, cuando un niño está adquiriendo nuevos conceptos o conocimientos, invariablemente los percibirá y apropiará siempre y cuando le signifiquen o se identifique con ellos; le parezcan no solo de utilidad sino le causen asombro y sobre todo, interés.

6.2 El deber ser

“El principio más relevante del aprendizaje significativo es que todo conocimiento nuevo se debe relacionar con el anterior” (Ortega, 2016, p.47). El educador cobra una gran importancia dentro del desarrollo de la sensibilidad artística infantil, ya que es más que un simple transmisor de conocimientos: es un guía en el cual el niño se apoyará para su aprendizaje cotidiano. El maestro adquiere la responsabilidad de formar e informar a las nuevas generaciones, proporcionándoles los recursos necesarios para que su educación sea integral. Además, el maestro debe ser capaz de cobrar conciencia del espacio con el que cuenta (aula, patios, biblioteca, áreas comunes) para elaborar sus estrategias de enseñanza, conocer y explotar sus recursos al máximo así como crear un ambiente propicio en el cual los estudiantes se sientan libres y capaces de integrarse al medio que los rodea. Es indispensable que tanto el maestro como los niños trabajen en un clima de apertura, es necesario que “la escuela (...) cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura,

docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje” (Ortega, 2016, p.52).

El maestro, al diseñar nuevas posibles vivencias para sus alumnos, “debe incitar su actividad por medio de dichas experiencias siendo estas no solo agradables, sino hacer que provoquen experiencias futuras deseables” (Dewey, 1949, p.8). El maestro más que un guía o un dirigente es quien debe proporcionar nuevos caminos y nuevas interrogantes que partan del entorno del niño. Deben ser caminos que le proporcionen al alumno herramientas que le permitan conocer sus alcances e identificar su potencial. Esto le permitirá, en un futuro, ser un adulto activo y sensible que siente confianza en sí mismo y cuenta con la certeza sobre sus distintas habilidades. Esto sucede “cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una apercepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo” (Rogers, 1979, p.149).

Este nuevo ambiente ayudará enormemente a aumentar la curiosidad e impulsar la experimentación, “desarrollar la autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y toma de decisiones responsables” (Ortega, 2016, p.50). Cada niño mostrará lo mejor de sí mismo. Se construirán nuevas propuestas que, utilizadas como herramienta principal, y sumadas al temario de la escuela, permitirán que el maestro desarrolle su sensibilidad artística. Estos nuevos estímulos propiciarán a su vez valores y esperanzas en el grupo, siempre y cuando sean no solo relevantes sino significativos para los alumnos. Lo anterior dependerá del programa de estudios y sobre todo del facilitador quien deberá “... indagar cuál es ese

nivel de aprendizaje que tiene el grupo de alumnos y cuáles son las alternativas que poseen” (Ortega, 2016, p.47)

Una vez que el maestro introduzca a sus estudiantes en este camino del descubrimiento y la experimentación, se dará cuenta que el aula puede ser un espacio en movimiento, un espacio vivo, un espacio de trabajo colaborativo en el que se evidencian los avances de los niños. Las bitácoras y dibujos, por ejemplo, que los alumnos puedan crear en torno a algún tema en específico serán una clara muestra de ello.

Tomando en consideración que no solo el maestro es quien educa, sino el contexto en general -padres, amigos y espacios-, si un niño está dentro de un ambiente frío, inamovible que no le permita participar ni modificar absolutamente nada, el niño reflejará esta situación: será un niño estático, temeroso de equivocarse y poner alguna cosa fuera de lugar. En cambio, si el niño se encuentra en un espacio colorido, lleno de objetos y de imágenes que llamen su atención, notas, dibujos, recortes, y mesas que puedan cambiar de lugar, se sentirá invitado a participar en ese espacio dinámico y colorido y, sobre todo, se sentirá estimulado a identificarse y pertenecer a un grupo que investiga, juega, se divierte, opina y se concentra en temas y retos de su interés.

Para poder identificar todas estas inquietudes que tiene el niño, el docente debe conocer sus necesidades, gustos e intereses. Podrá así desarrollar una visión que le permita integrar a la escuela con otras instituciones culturales y artísticas y esto le permitirá ampliar los marcos de referencia en los estudiantes.

El maestro debe partir del contexto específico del grupo y de cada niño y luego crear una cercanía le permita detonar la curiosidad en el niño, reconocer sus habilidades según la edad, sus capacidades físicas, mentales y emocionales y crear retos que lo involucren en su propio desarrollo. Una vez identificado el interés individual y grupal se debe integrar a los niños de manera homogénea para que entre ellos puedan compartir experiencias y opiniones, logren comparar y contrastar conceptos que a su vez les brinde un conocimiento a mediano o largo plazo. Esto deberá enriquecerse: el uso de diversos espacios que proporcionen información complementaria y nuevos estímulos, es indispensable. Los espacios culturales (galerías, pinacotecas y museos) brindan la posibilidad de convertir al maestro en un facilitador que acompaña el autoconocimiento, en un mediador que muestra los diferentes argumentos gráficos presentes en la exhibición y los utiliza como herramientas para concretar ideas y detonar nuevas interrogantes.

El dirigente debe integrarse a los estudiantes y mantener un mismo sistema de comunicación que ayude al proceso de sensibilización. Debe, sobre todo, mostrarse creativo, ya que de eso dependerán las oportunidades que proporcione a sus estudiantes para ejercitar su imaginación y desarrollar su capacidad creadora. El maestro puede hacer preguntas abiertas, leer no sólo las cédulas sino las imágenes, instigar a los niños a crear conexiones y nuevos vínculos entre ellos mismos, los espacios y el conocimiento.

El maestro debe estar consciente que “la educación artística nos hace confiar en que los niños llegaran a ser plenamente humanos y avanzarán a la actualización de sus potencialidades” (Maslow, 1971, p.1). También debe saber que el arte es un medio

de autoexpresión y liberador de emociones y comprender que el objetivo no es crear artistas (una de las principales fallas de los programas de arte), sino mantenerse informado y documentado sobre los principales argumentos de las artes visuales y estar seguro de qué es lo que debe enseñar: “La función del profesor es la de ayudar al estudiante para que aprenda a asociar las formas de la obra con otras experiencias que posee” (Eisner, 1995, p. 26).

Una vez que el estudiante tenga frente a él una obra de arte, es importante que aprenda a construir nuevas narrativas a través de su experiencia para poderla asociar visualmente con sus referencias anteriores. Para eso, el niño debe desarrollar sus capacidades de observación y ver detenidamente lo que le rodea para que, posteriormente, pueda ir más allá de la superficie logre identificar los códigos visuales que le brindarán la oportunidad de expresarse con seguridad y precisión. Es importante que el niño amplíe sus habilidades técnicas en el uso del material, ya que este se convertirá en su principal vehículo plástico de expresión. Es notorio que la función del maestro es encontrar una relación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión, no debe indicar al niño cómo debe hacer las cosas (principalmente con los más pequeños). Por el contrario, debe estimularlo sin tratar de interferir en su espacio y en su ritmo, ya que de eso dependerá que el interés surja en los estudiantes y les permita continuar creando experiencias nuevas. Eisner (1995) afirma que “el profesor, como modelo, puede ofrecer una imagen vívida de la apariencia que tiene esta experiencia cuando se produce” (Eisner, 1995, p.18). El profesor, por lo tanto, debe permanecer estático y silencioso sino manifestar interés y emoción: con su ejemplo vivificado instruye al grupo y logra que los niños se comprometan con la clase. Esto

proporcionará momentos propicios para poder enseñar al niño a valorar, analizar, comparar y descubrir sus propias percepciones.

En este tipo de actividades, el maestro se suele enseñar a sí mismo. Es común que se subestime la capacidad del niño y se maneje un lenguaje corto y escaso. Esto es incorrecto. Tal como en otras asignaturas, los estudiantes aprenden palabras y significados nuevos. En el campo artístico sólo es necesario utilizar los métodos propicios, proporcionar herramientas para que se sientan más seguros y permitirles a los niños expresar lo que sienten y perciben de su entorno. “Los profesores deben tratar de encontrar en los estudiantes lo que estos busquen y ayudarles a conseguirlo” (Eisner, 1995, p. 22). Los educadores deben darles a sus alumnos la oportunidad de mostrar y utilizar esas habilidades en su vida diaria. Es sustancial entender que la escuela participa en la responsabilidad de proporcionar a los niños las herramientas necesarias para que, de adultos, puedan enfrentar la vida con una actitud positiva.

La escuela tiene como responsabilidad principal ofrecer a sus maestros, talleres y cursos de capacitación sobre la enseñanza constructiva, inclusiva y abierta. Es necesario monitorear los avances de proyectos y actividades que se planean mensualmente para ver si el maestro necesita ayuda o apoyo de parte de la institución, si le hacen falta materiales o recursos para realizar sus actividades.

6.3 Bloqueos y resistencia al cambio

De manera natural, el proceso constructivista integra, crea, indaga e inicia en un recorrido de aprendizaje y sensibilización grupal e individual no sólo en los niños sino en el maestro. Esto parecería sencillo pero requiere de la plena voluntad y

disposición del maestro. Él debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso es difícil si no es que imposible, si hay resistencia por parte del docente.

Actualmente los docentes que están frente a grupo son maestros con formación académica tradicional (licenciados en Educación o normalistas). El proceso para integrar sus conocimientos previos a proyectos constructivistas parece complicarse. Parecería que el programa y la currícula escolar marcada por la Secretaría de Educación Pública son una prioridad, un deber ser. Consideran que el orden y la secuencia de temas son imprescindibles, tal y como lo marcan los libros. Al enfrentarse al reto de integrar un proyecto constructivo en su planeación, deben esforzarse mucho más para alinear dichos contenidos curriculares con el interés del grupo y los recursos con los que ellos cuentan. Esta dificultad es entendible pues no existen escuelas constructivistas para docentes por lo que los maestros deben adquirir los conocimientos, herramientas y habilidades a través de aprendizajes externos, intuitivos y vivenciales.

La planeación semanal que la institución educativa exige requiere de tiempo extra. La mayoría de las veces el maestro dedica su tiempo a las actividades y avances de temas y contenidos oficiales. Otra dificultad proviene de la obtención de materiales: cuando el maestro imagina un proyecto, piensa en los materiales con los que debería de contar y la mayoría de las veces esos materiales no están a su alcance o son insuficientes. Ante este panorama y en estas condiciones difícilmente se puede enfrentar nuevos retos e interrogantes.

Ciertos impedimentos pueden convertirse en oportunidades para desplegar la creatividad del docente, el cual deberá buscar los espacios, el tiempo y los materiales alternativos, que faciliten su proyecto. Por ejemplo, si el grupo está interesado en el tema de los alimentos, es fundamental propiciar ambientes y sobre todo experiencias, no solo explorar ingredientes, preparación o valores nutrimentales. Es primordial que los niños descubran y conozcan los procesos artesanales e industriales, el impacto ambiental de la fabricación de los alimentos, etc. Para el maestro es una limitante, y por supuesto implica trabajo extra, si el aula no cuenta con el mobiliario necesario para proveer la experiencia. Pero es aquí en donde el maestro deberá usar su creatividad: gestionar un lugar donde puedan aprender sobre procesos de alimentos, ubicar una fábrica o cocina que pueda recibir al grupo, conseguir alguna plática con un chef o un ingeniero de alimentos e invitarlos al aula para que compartan su labor. De este modo les brindará a los niños la oportunidad de realizar preguntas o hacer una actividad en el aula que complemente la experiencia.

Los traslados a museos, fábricas, bibliotecas, observatorios o reservas, pueden también convertirse en un problema. Trasladar a un grupo de manera segura sin el apoyo de la institución es casi imposible. El maestro necesitará algún auxiliar o la ayuda de los padres de familia para llevar al grupo, registrar y cuidar a los niños, y, si es necesario, resolver lo concerniente al papeleo y documentación de la visita.

Sin embargo, una de las complicaciones mayores con las que se puede encontrar el docente es integrar la carga de trabajo que implican estas planeaciones, en su jornada cotidiana, que responde a un calendario escolar estricto y muchas veces rebasado.

¿Cómo puede un maestro implementar un proyecto sin una capacitación previa? ¿Cómo puede ejecutar cada uno de los conceptos principales si su formación docente es tradicional?

Esta situación se vive día a día en los colegios privados y escuelas públicas que intentan hacer cambios significativos en sus resultados y en la manera de involucrar el arte en sus proyectos. No toda la labor está en el diseño curricular o en el modelo educativo que se elige para impartir los conceptos y las asignaturas: si el maestro que esta frente a grupo no tiene la menor intención de realizar ese cambio, el cambio nunca sucederá. Las buenas intenciones permanecerán como bocetos inconcretos.

En cambio, cuando el maestro tiene voluntad, aunque no sepa cómo hacerlo, podrá (y deberá) investigar, aprender y ejercitar el diseño de rutas críticas y el desarrollo de un hilo conductor que pueda desplegar el avance curricular y la definición del proyecto de manera simultánea. Esto es una misión titánica que además implica alinear recursos y tiempo y coordinar el apoyo de los maestros de otras materias, (inglés, deportes, huerto) y de los padres de familia

Se mencionó anteriormente que cuando el maestro inicia su labor docente frente a un grupo nuevo, es de gran importancia que se tome el tiempo para conocer al grupo, sus expectativas, inquietudes y sobre todo sus intereses, deberá “generar en el alumno un interés para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material” (Ortega, 2016, p. 47). Esto le facilitará planear el tema del proyecto, integrar conceptos que se participan de manera directa en la realización del proyecto e integren lenguajes y herramientas artísticos.

Cuando un maestro tiene esa motivación y se suma a los intereses de los niños, de inmediato se logra un avance en la forma de trabajar y desarrolla la capacidad de ver y prever lo que pueda surgir en el camino (información, excursiones, actividades y proyectos). El maestro se convierte en un guía, y los libros y diccionarios dejan de ser los únicos poseedores de la verdad y la información. El maestro les da a los niños la oportunidad de conocer y aprender sobre su entorno inmediato: las personas de su comunidad, los objetos que los rodean, los alimentos que consumen, los medios de transporte que usan, etc.

Existen diferentes conceptos que pueden servir de guía práctica para valorar si un maestro es constructivista o tradicional. Estos conceptos pueden permitir que el maestro se plantee objetivos claros y planeé actividades y juegos cotidianos. Le permitirán estar alerta respecto a la construcción colectiva e individual del aprendizaje sin dejar de lado la intervención y la participación artística. Esta guía le permitirá al docente notar qué tanto ha integrado a su proyecto la sensibilización artística -o solo de manera plástica, con ejercicios de pintura y escultura, sino como una experiencia complementada sensorial y emotiva.

6.4 Proyecto Arañas

Inicio del proyecto.

Este proyecto surgió de manera casi espontánea y su nombre se debe a una araña originaria de la sierra de Arteaga Coahuila. Este bicho despertó la curiosidad, el

miedo y la fascinación de los niños y propició un sin número de experiencias y aprendizajes que descubrirían a lo largo del ciclo escolar, navegando en conceptos matemáticos, espaciales, cromáticos y literarios.

El ciclo escolar que de transcurría casi de manera habitual, fue sorprendido por la aparición de una araña (popularmente conocida como “araña de agua”) que uno de los alumnos llevó al aula en un frasco de vidrio. Era una araña grande con pelo en todo el cuerpo y de un tamaño que permitía apreciar cada uno de sus detalles: ojos, colmillos, colores, movimientos y sus aparatosas patas. Por seguridad, el animal fue resguardado junto con un pedazo de algodón húmedo, mientras los niños investigaban la manera de alimentarla.

Es importante mencionar la disponibilidad y la apertura de la maestra, (esa misma araña se ofreció a otra maestra que se negó a mantenerla dentro del salón de clase por miedo y desconfianza). Como se dijo anteriormente, la disposición de los maestros es fundamental en los trabajos colaborativos.

Proyecto integrado en la currícula escolar.

La manera en que se introdujo este pequeño arácnido a la cotidianidad de los niños fue maravillosa, ya que la maestra lo utilizó para que los niños entendieran sistemas numéricos, desarrollaran su lenguaje y sobre todo, exploraran. Ese detonante de la curiosidad de los niños fomentó también la participación de los padres de familia e hizo que este proyecto se desarrollara de manera natural con la participación de toda la comunidad educativa: padres, niños y maestros.

El encuentro fortuito de la araña y la intención inicial de utilizarla como vía de aprendizaje, culminó en un libro de cuentos: la narrativa como lenguaje facilitador para expresar ideas e inquietudes propias.

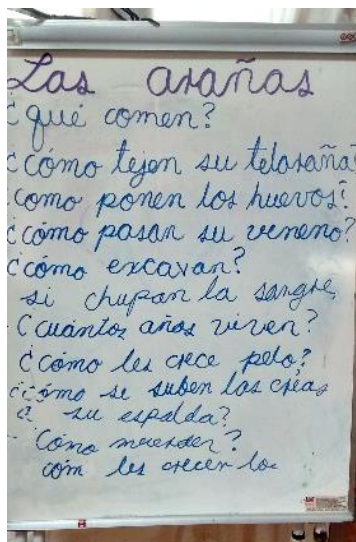
Proyecto Arañas/Objetivos.

Despertar la curiosidad a través de elementos dentro del aula.

Diseñar actividades en clase que sirvan como un disparador de ideas e inquietudes para el grupo.

Utilizar imágenes, libros y actividades que puedan guiar la definición del proyecto.

Aunque el avance tomó tiempo, el proyecto surgió de manera natural; el grupo construyó su aprendizaje a partir del tema en cuestión. Una vez definido el tema, el maestro diseñó una ruta crítica de avance y el nivel de exploración de dicho tema. Igualmente se revisaron los contenidos de las materias y se adaptaron a los temas



En este primer momento del proyecto, los niños fueron quienes definieron los temas que deseaban investigar y entre todos realizaron una lista de preguntas:

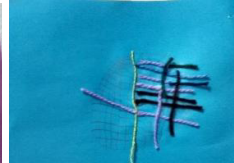
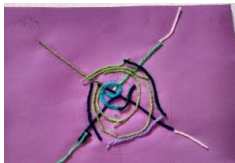
¿Qué comen? / ¿Cómo tejen su telaraña? / ¿Cómo ponen los huevos? / ¿Cómo pasan su veneno? / ¿Cómo escarban? / ¿Cómo les crece el pelo? / ¿Cómo se suben las crías a su espalda? / ¿Cómo muerden?

Las actividades se diseñaron en base a estas preguntas iniciales con el objetivo de que a través de la experiencia, ellos mismos llegaran a sus propias conclusiones.

Los niños desarrollaron habilidades numéricas y geométricas a través de la observación de telarañas, y reafirmaron sus conocimientos realizando dibujos esquemáticos en grupos pequeños y con la ayuda de estambre de colores.



Los niños realizaron trazos libres imaginando los elementos principales de las telarañas. También podían dibujar, recortar y pegar. Estos ejercicios les permiten desarrollar habilidades motrices y de concentración.

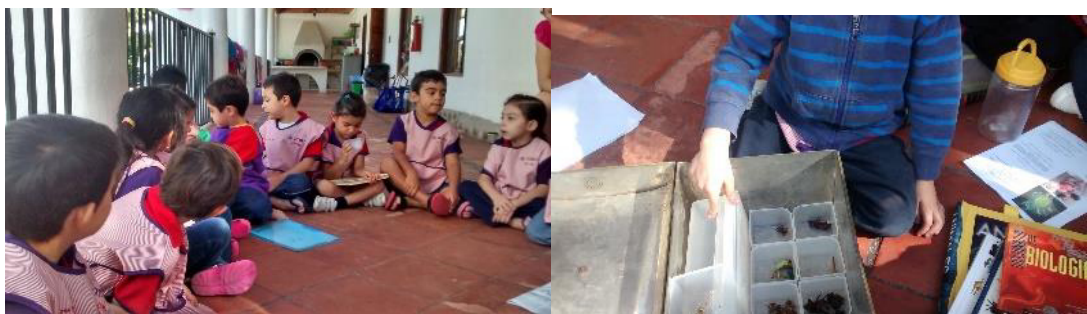




Se incluyó en el proceso a los padres de familia, solicitándoles que enviaran información, libros, fotos y documentos que sirvieran de investigación. Se utilizaron videos y documentales para que los niños pudieran apreciar datos importantes referentes al tema creando nuevas reflexiones, interrogantes y sobre todo descubrimientos.



El aula se convirtió en un espacio vivo con toda la información al alcance, y todo lo compartido estaba disponible. Uno de los alumnos llevó una vasta colección de insectos y arácnidos para mostrar en clase. Los niños aprendieron las diferencias entre estos dos grupos de seres.



Entre juegos, canciones, matemáticas y ciencias naturales surgieron nuevas narrativas que dieron como origen la idea del cierre de proyecto.

Para crear este producto final colectivo se tomó muy en cuenta la edad de los niños, sus habilidades y sobre todo el interés que mostraron en esta etapa del proyecto. El material artístico debía construirse con los nuevos conocimientos y las nuevas experiencias para concluir y cerrar el tema. Las narrativas que surgieron entre los niños fueron un punto importante para tomar en cuenta, ya que era la oportunidad para crear un libro de cuentos que mostrara su nueva visión sobre las arañas y no solo los aprendizajes científicos sobre ellas.

Construcción colectiva del objeto artístico final.

Era un gran reto ya que el grupo no tenía aún desarrollado por completo la habilidad de lectura y escritura por lo que se hicieron equipos. Esto permitió trabajar de manera más eficiente. Cada uno de los equipos contaba con un guía (facilitador) que lo conducía para realizar su historia de manera colectiva. El guía era un padre o madre de familia dispuesto a incluirse en la actividad y participar con los niños.

La guía consistía en realizar preguntas a los niños sobre ideas que ayudaran a construir una historia entre todos, una breve historia que pudiera describir lo siguiente:

1.-Describe manera detallada al personaje principal y sus características más sobresalientes (color, tamaño, nombre, donde vivía, quienes eran sus amigos).

2.-Inventa una situación o un reto en el que se encuentra el personaje. O en otras palabras ¿cuál era el deseo más grande de la araña y qué le impedía conseguirlo?

3.-Piensa las maneras en que la araña pudo esquivar los obstáculos que se le presentaron para lograr su cometido. (La araña debía transitar por 3 intentos para alcanzar su objetivo).

4.-Piensa qué es lo que la araña sintió o pensó al final de la historia.

Siguiendo este esquema básico de narrativa se trabajó con los grupos por varias sesiones, para así completar el cuento a base de preguntas: ¿Cómo era la araña? ¿Cuál era su nombre? ¿Qué le gustaba más? ¿Quiénes eran sus amigos? ¿Cuál era su deseo?

La imaginación de los niños no se detiene y a esa edad verbalizan ideas en presente y en pasado. Fue indispensable que el facilitado se mantuviera atento a lo que todos comentaban y escribir en forma literal todas las ideas del equipo para así condensar después, tan fielmente como fuera posible, la narrativa.

Posteriormente se realizaron las imágenes de los cuentos Los niños realizaron sus propias ilustraciones por lo que cada cuento se segmentó, para que contuviera una o dos ilustraciones de los miembros de cada equipo.

Cada equipo decidió como representar su propio cuento. Uno se inclinó por el dibujo y la pintura, otro, por el collage, el tercero decidió tomar fotografías y diseñar sus propios disfraces.

Una vez terminada la etapa de ilustración, se continuó con el diseño editorial que estuvo a cargo de una madre de familia quien se encargó de recopilar los 4 cuentos de cada uno de los equipos y digitalizar las imágenes, fotos y dibujos hechos por ellos. Se hizo también una recaudación de fondos para hacer el prototipo, corregirlo y tener un libro de cuentos definitivo.

Una vez finalizado el trabajo, se organizó la presentación del libro a la comunidad. Dicha presentación pública estuvo a cargo de Julián Herbert escritor y padre de familia que se sumó al cierre del proyecto.

El evento tuvo lugar en el Centro Cultural Casa Purcell y se invitó a la comunidad en general, padres de familia, personal administrativo, maestros y los niños escritores. De este modo, el proyecto concluyó de manera exitosa, mostrando a los niños que cualquier colaboración, producto o participación puede proyectarse extramuros, impactando a la comunidad. Se generó así una experiencia un aprendizaje significativo que, idealmente, acompañará a los niños, el resto de su vida escolar. Esta experiencia, además, les dará la claridad para lograr aquello que se propongan: todo es posible. Los niños vivieron la posibilidad de trascender y la seguridad de que pueden alcanzar sus propias metas partiendo de ideas e inquietudes personales.

CAPITULO 7

PRODUCTO EDITORIAL

7.1 Libro terminado

arañas

cuatro cuentos escritos por
niños de preescolar



© Instituto Othli Dirección:

Laila Silva Pantoja

Coordinación del proyecto:

Laura C. Mendoza Quijano, Paloma Castillo Silva y Mónica Álvarez Herrasti

Fotografía: Brenda Mendoza Quijano

Edición y diseño: Mónica Álvarez Herrasti

Índice

Presentación	4
Viuda negra	6
La araña pavorreal	27
La araña de nombre chistoso que solucionó su problema de cuerpo	39
Pareo, la arañita valiente	53

Presentación

“Arañas” es el producto de muchos meses de trabajo de los niños de tercero de preescolar: después del encuentro con la araña, compartieron los libros que tenían en casa sobre arácnidos y otros insectos, platicaron sobre sus miedos o intereses por los bichos, aprendieron a definir personajes según sus gustos y disgustos, a construir estructuras narrativas (a partir de un planteamiento simple: situación, problema y resolución), que, aunque sencillas o contradictorias, les permitieron aprender a trabajar en equipo incorporando las ideas del compañero; aprendieron también a ilustrar sus historias con dibujos, fotos, disfraces y pinturas.

Los adultos involucrados en este proyecto procuramos facilitar y guiar a los niños en sus propios descubrimientos para lograr una experiencia significativa. Ayudamos a alcanzar una meta materializada en un objeto relevante a través del juego. La participación adulta estuvo más presente al final del proceso -para afinar la redacción y editar el libro- que en la parte de creación de personajes, ideas, situaciones y resolución de problemas en donde los niños trabajaron prácticamente por su cuenta.

Éste es el primero de muchos libros que el proyecto editorial del Instituto Othli pretende publicar en los años venideros. Es, además, el ejemplo de cómo se trabaja en nuestra escuela: a partir de un detalle aparentemente nimio pero que causa conmoción, alegría o miedo entre los niños -como en este caso, encontrar una araña en un rincón- crear, a lo largo de todo el año, un proceso de trabajo complejo que abarque todas las áreas de enseñanza y se materialice en un objeto.

Estamos seguros que este proyecto editorial fortalecerá el amor que los niños sienten por los libros. Sabemos que este libro estimulará las ganas de leer de los autores al percatarse que su trabajo los convierte en creadores y no únicamente en receptores pasivos; que su creatividad puede imprimirse y convertirse en un objeto que se acomodará al lado de todos esos otros libros en el estante; que su esfuerzo puede generar interés y emoción más allá de su familia o salón de clases.

Los lectores de este libro encontrarán en él, el mundo de los niños reflejado con toda su libertad, contradicciones, miedos, anhelos y fantasías.

Viuda Negra

José Manuel Amaya Madrazo

Ana Luisa Coss Gómez

Mateo Mendoza Mendoza

Julio Prado García

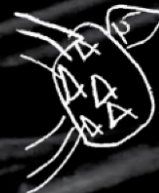
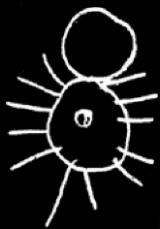
Rodrigo Salinas Mendoza

Irma Gissele Valdés Espinoza

guía: Laura Cristina Mendoza Quijano

Había una vez una viuda negra con manchas circulares rojas y negras. Era peluda y tenía los ojos negros y rojos y las patas muy grandes y negras. Siempre había querido tener alas.

Le gustaba mucho tomar agua y comerse de postre insectos voladores como cucarachas. También Le gustaba jugar escondidas, la trai y a pistolas de nerf con su amiga araña lobo. Le gustaba perseguir alacranes, pelear con ellos y finalmente, comérselos.





Se llamaba Six.

No le gustaba la lluvia porque le podía caer un rayo.



No le gustaban las hormigas porque se comen las
hojas verdes.






**No le gustaba que su telaraña estuviera en el techo
porque se caía.**

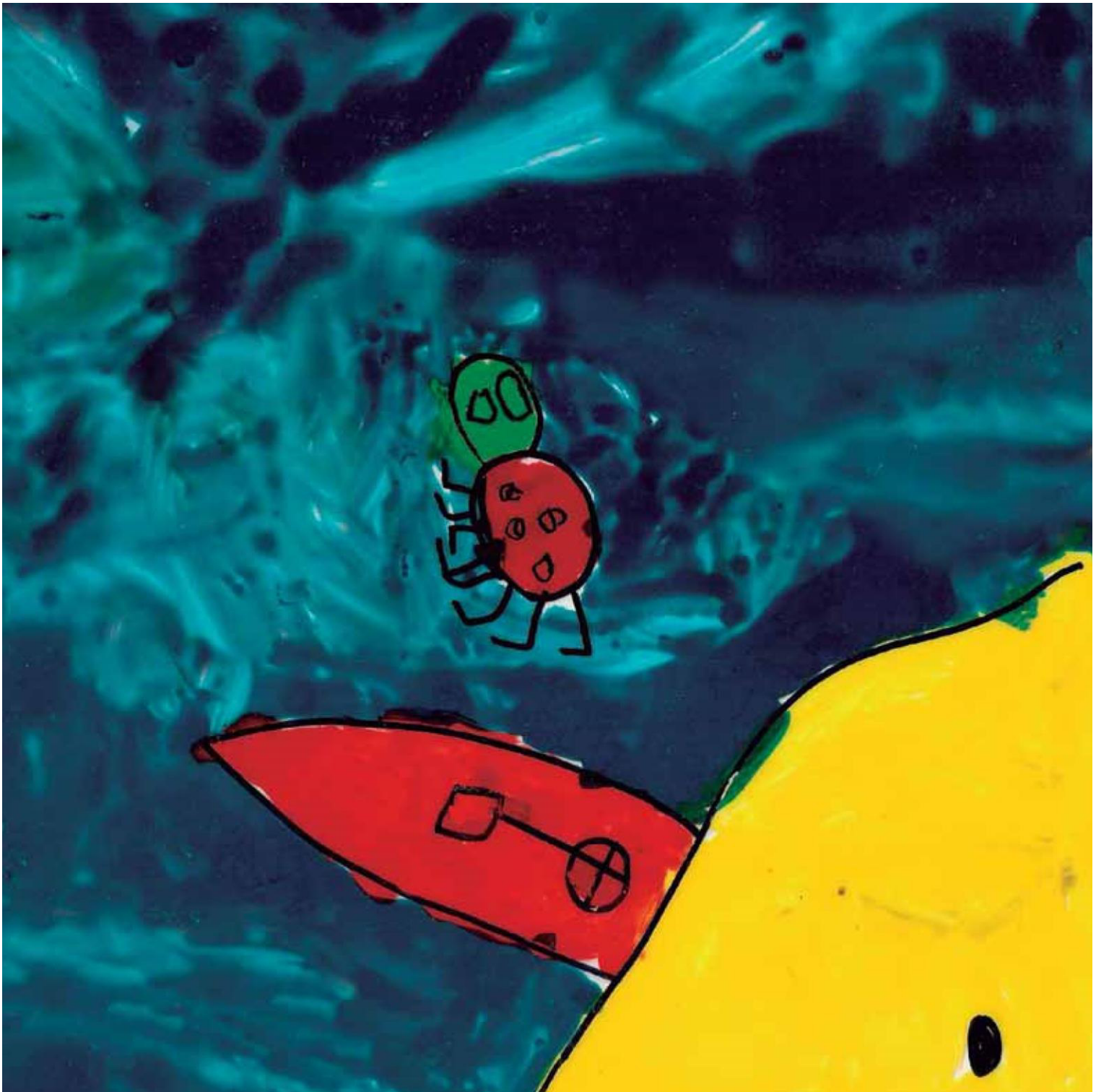
No le gustaba el perfume porque se quedaba sin aire.


**No le gustaba Navidad ni le gustaban las bufandas por
que se congelaba.**






Vivía en su telaraña dentro del cuerno de un dinosaurio que estaba en el patio. Pero esa casa ya estaba viejita.





Tenía dos casas así que se fue a
vivir a una cuevita con sus bebés.
Había mucha luz, mucho sol.

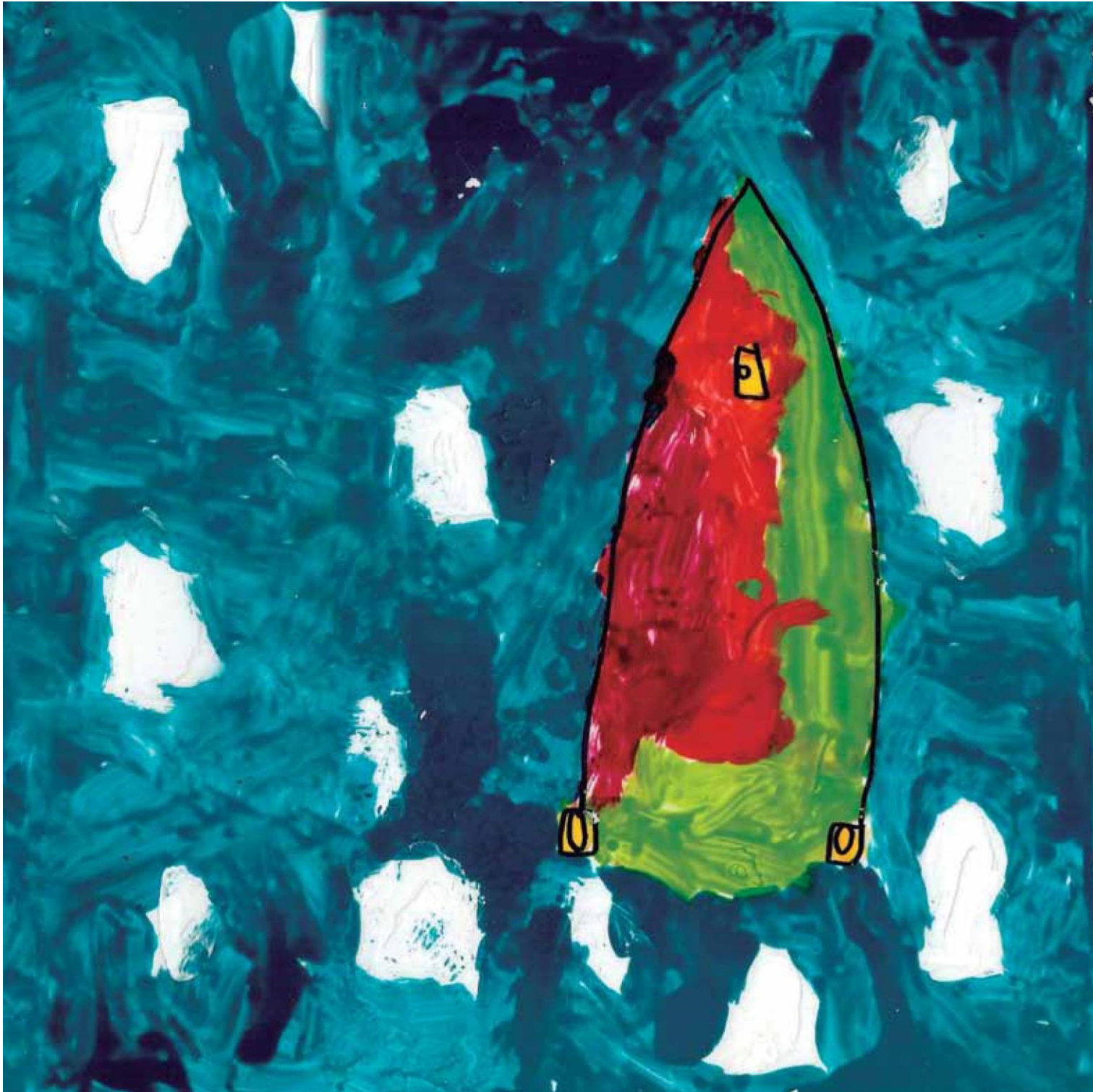




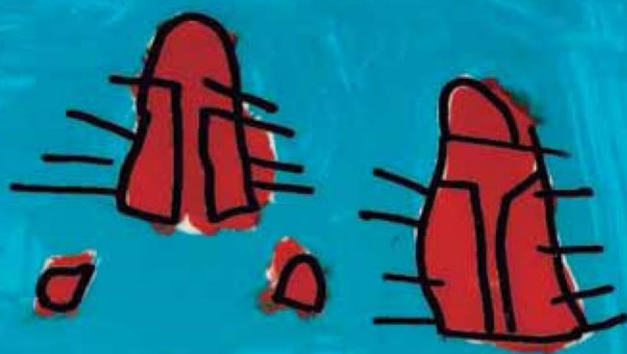
Six quería volar para poder ver las
nubes y tocarlas, porque era padre
y era más fácil alcanzar los insectos.
Pero no podía: sus alas estaban
descompuestas y estaban rotas.

Intentó usar hojas como alas
pero se la llevo el viento y
cayó en una cascada.

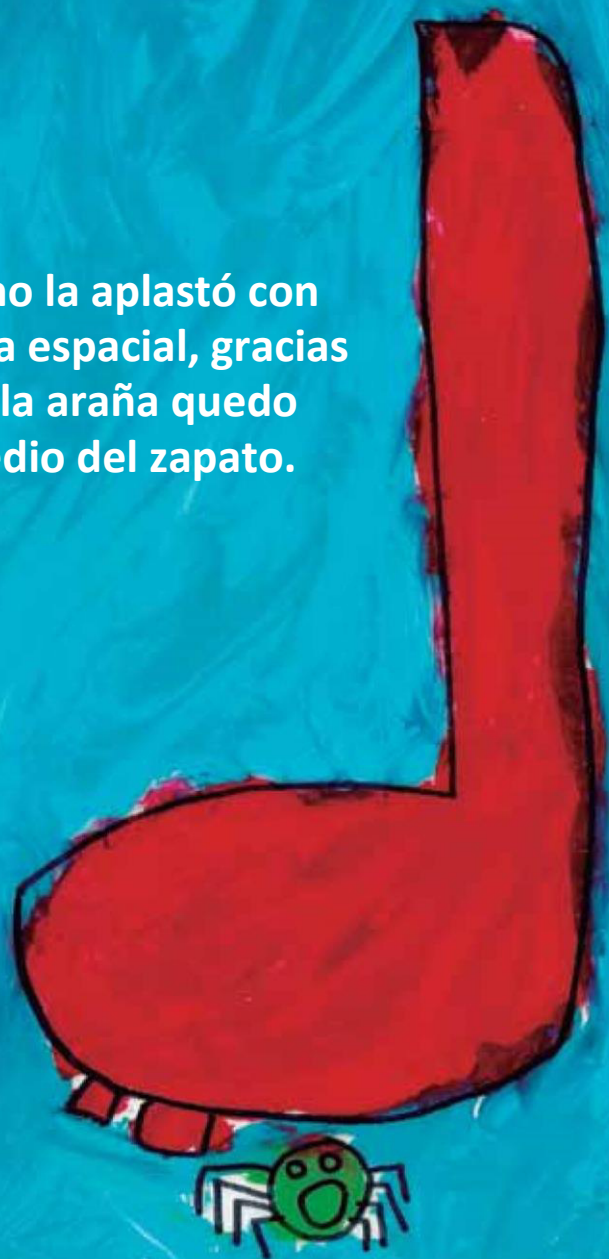
Cayeron ocho meteoritos
a un volcán y construyó un
cohetes para irse a Marte.
Se fue de viaje. Estaba
realmente emocionada.



Intentó volar con una mochila -
yet. Usó su casco y en su pri -
mer intento cayó encima de un
cohete humano y el humano,
al verla, intento apachurrarla
con el pie.



Pero no la aplastó con
la bota espacial, gracias
a que la araña quedo
en medio del zapato.





Al poco rato vinieron sus amigas la araña vampiro, la araña lobo, la tarántula y un insecto que volaba, a rescatarla y se subieron a su cohete.

La araña aprendió que para poder volar hay que esperar a tener alas. También aprendió a brincar muy alto y correr muy rápido.

Tiempo después la araña pensó en construir un gran globo aerostático en el que pudo realizar un largo viaje a España y...



organizar una fiesta con sus amigos .



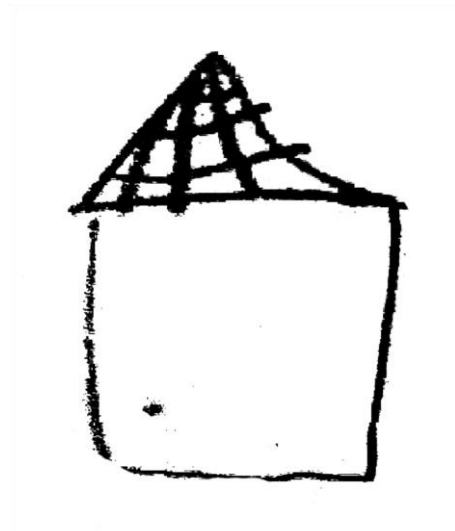


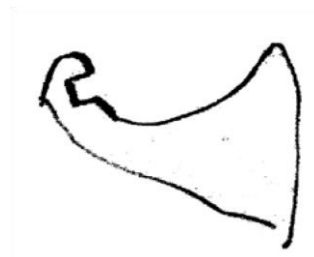
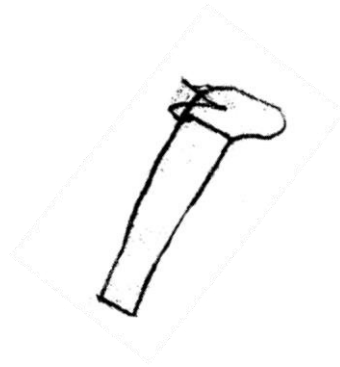
La araña pavorreal

Abdiel Balón Lozano
Adrián Ernesto Carranza Hernández
Dana Sareli Gallegos Espinoza
Luis Alfonso Marín Mujica
Sebastián Salas Martínez
Eyleen Valentina Villa Dávila

guía: Paloma Castillo Silva

Había una vez una araña que tenía una pancita y ocho patas. Era una araña pavorreal. Le gustaba mucho trepar y hacer telarañas pero lo que más le gustaba era trabajar.



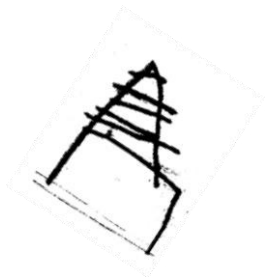
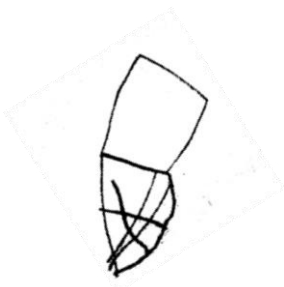


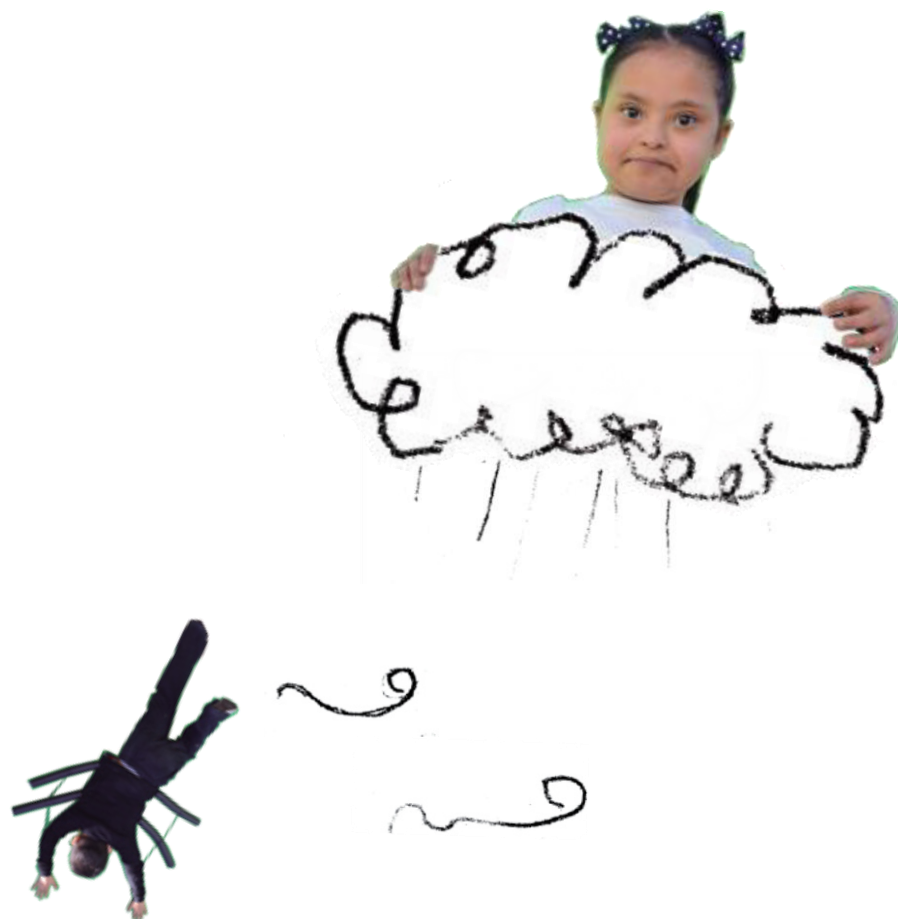
Ella construía casitas para otras arañas como la araña vampiro, la araña lobo, la viuda negra y la tarántula. Las casitas las hacía con telarañas y paja.





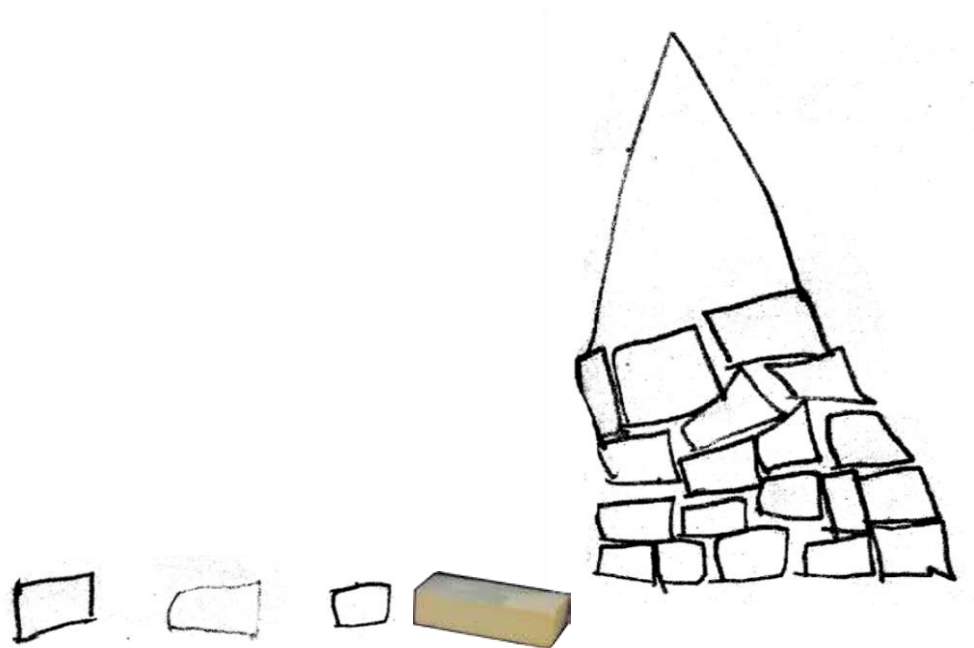
Pero un día hubo un fuerte viento que derrumbó las casitas. La araña pavorreal tuvo que construir más. Pero cuando lo hacía, volvía a soplar el viento y las volvía a tirar. Justo cuando pensó que había logrado terminar de armar las casitas, de nuevo comenzó a llover.





Entonces tuvo una idea: construyó las casitas lejos de la lluvia y el viento. Pero no fue buena idea. Entonces comenzó a construir con ladrillos.

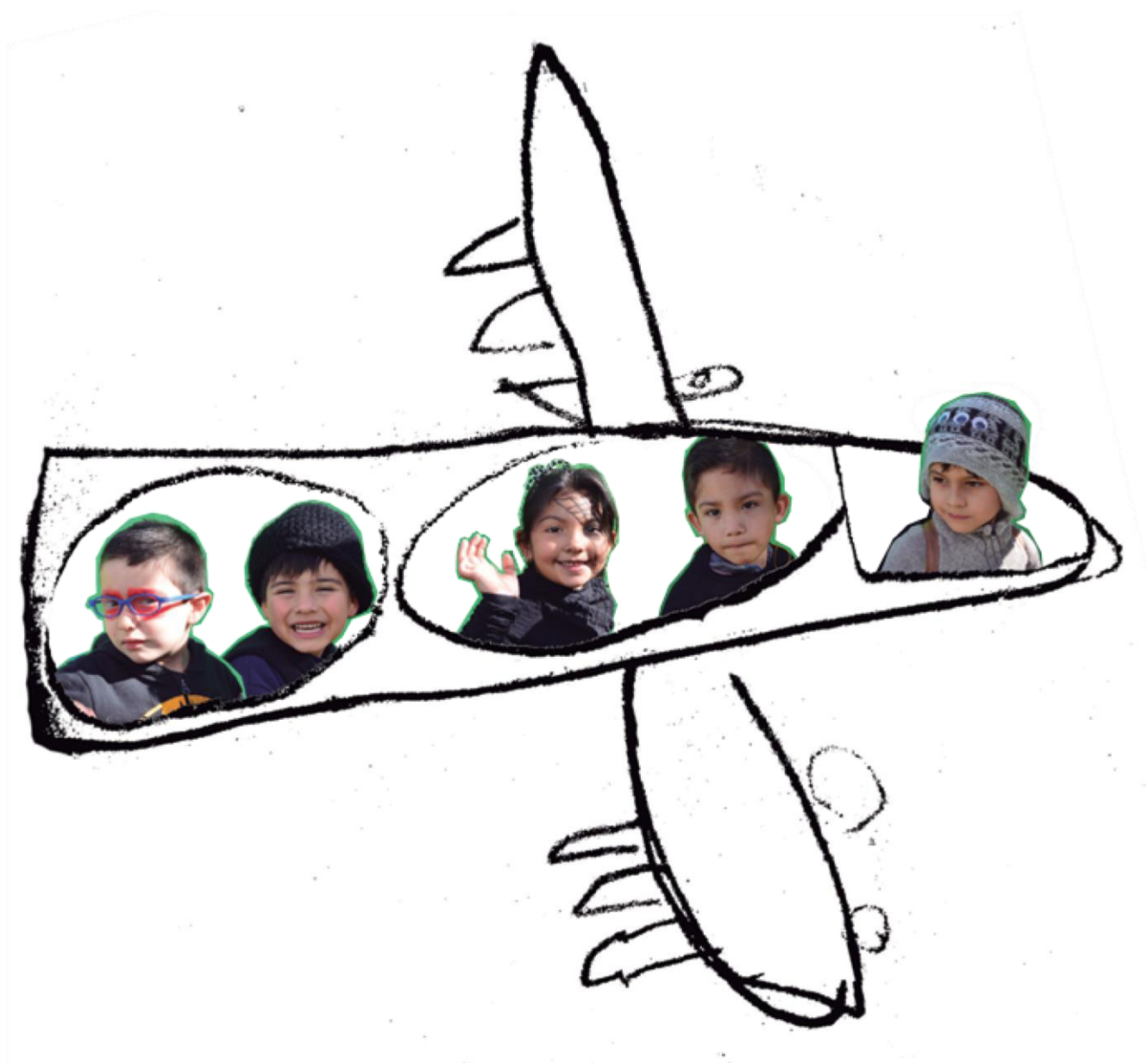
La araña pavorreal les platicó el problema a las demás arañas.



-35-



Llegaron a las nubes.



LA ARAÑA DE NOMBRE CHISTOSO
QUE SOLUCIONO SU PROBLEMA DE CUERPO

David Ulises Aguirre Silva
Valentina Anaya Castillo
Cloe Daian Baltezan Moreno
Leonardo Herbert Álvarez
Rodrigo Alexander Huerta Hernández Ana
Renata Sosa Valdés

guía: Mónica Álvarez Herrasti

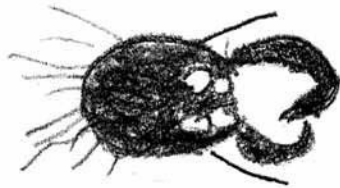
Era redonda como plato, roja, verde, azul y rosa. Tenía ocho patas y un caparazón negro de tortuga,



una armadura



y grandes mandíbulas.



Era experta haciendo telarañas con esquinas,



de caracol,



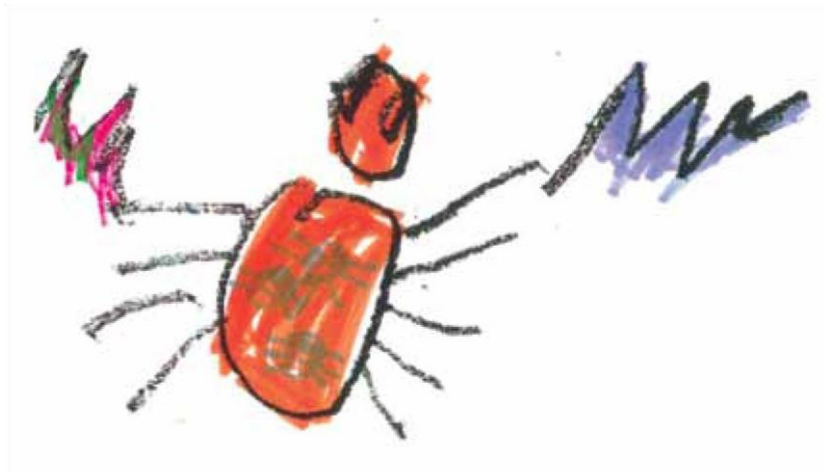
circulares



y en forma de silla.



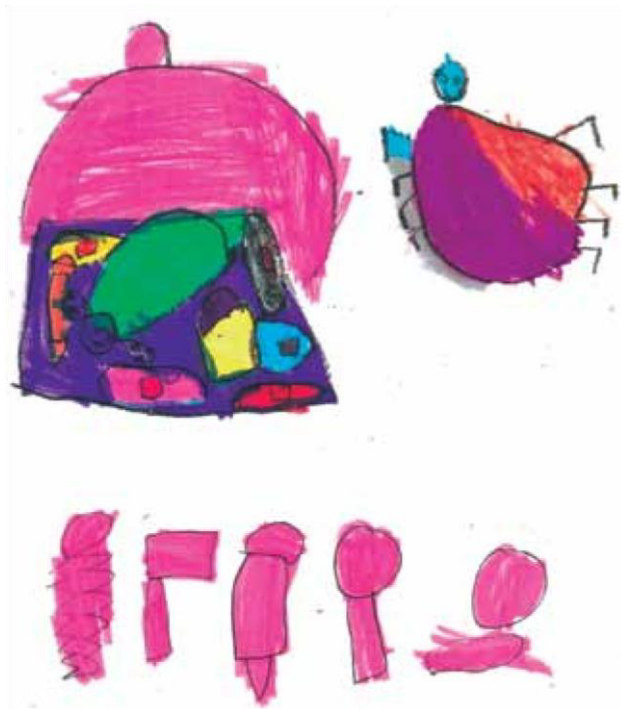
Dominaba los poderes del hielo y el fuego.



Le gustaba pasar tiempo en su alberquita para bebés



y curarse a sí misma.



Era caballero ...



y también doctor.



Esta araña, por tener un nombre tan largo y complicado que nadie podía pronunciar ni recordar (Príncipe Carnívoro Araña Ninja Rocotiger alias Porromompero y Fandanguéz) todos le decían Max.

Un día Max se dio cuenta que tenía un problema: no dejaba de crecer. Crecía y crecía y todo el mundo le quedaba chico: sus telarañas, su alberquita de bebé, su caparazón y su armadura.

Max no sabía qué hacer.





Pujó y pujó para ver si sus poderes de fuego y agua le ayudaban. Pero sólo se mojó y se achicharró. Intentó dejar de comer tantas moscas pero tampoco funcionó. Dejó salir todos los gases de su panza...





pero , no. No funcionó.

Finalmente decidió ir al doctor (qué era él mismo). El doctor le dio medicina, pastillitas, escuchó su corazón, le tomó medidas, le dió una inyección, le puso pomada y muchas curitas.

Max sanó y regresó a su tamaño normal.



Pareo, la arañita valiente

Pablo Cepeda Valdez
Zoe Hernández González
Cruz Emilio López Valdés
Mateo Martínez Ramos Regina Peña Ortiz
Rodrigo Salinas Mendoza
Erin Estela Villarreal Cárdenas

guía: Martha Susana Neira Rodríguez

Pareo era una araña pavorreal azul con puntos negros en su cabeza. Le gustaba subirse a los árboles para comer insectos y hojas. Pero lo que más le gustaba era que las personas la cargaran en sus manos. Le encantaba estar cerca de la gente.



Pero Pareo tenía un problema. No era como otras arañas: no podía hacer telarañas fuertes como las demás y eso la hacía sentir triste. Se caía de los árboles pues no podía sostenerse con sus telarañas.





Un día se le ocurrió hacer una fiesta con otras arañas para que le enseñaran a hacer telarañas.

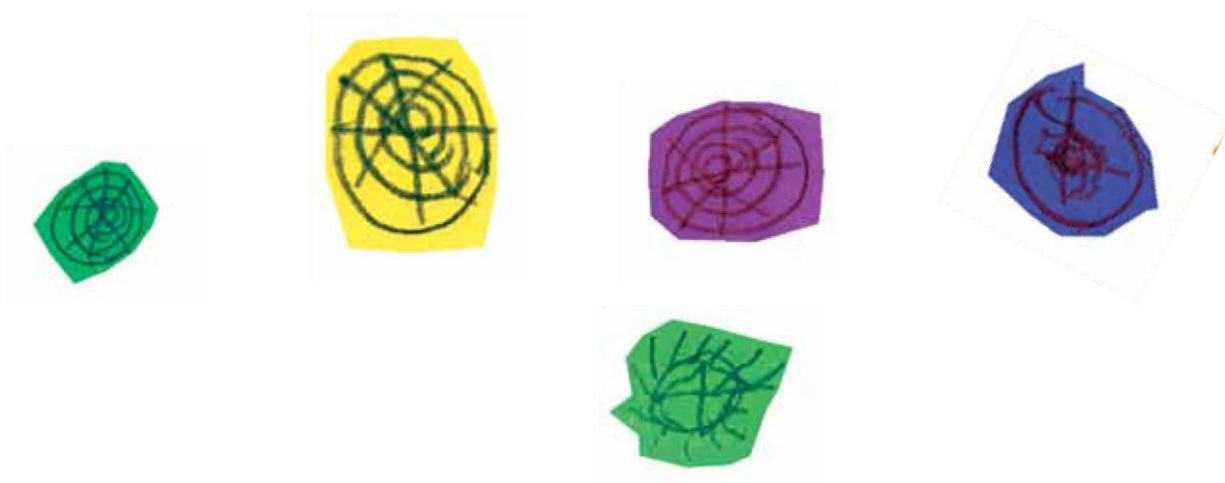


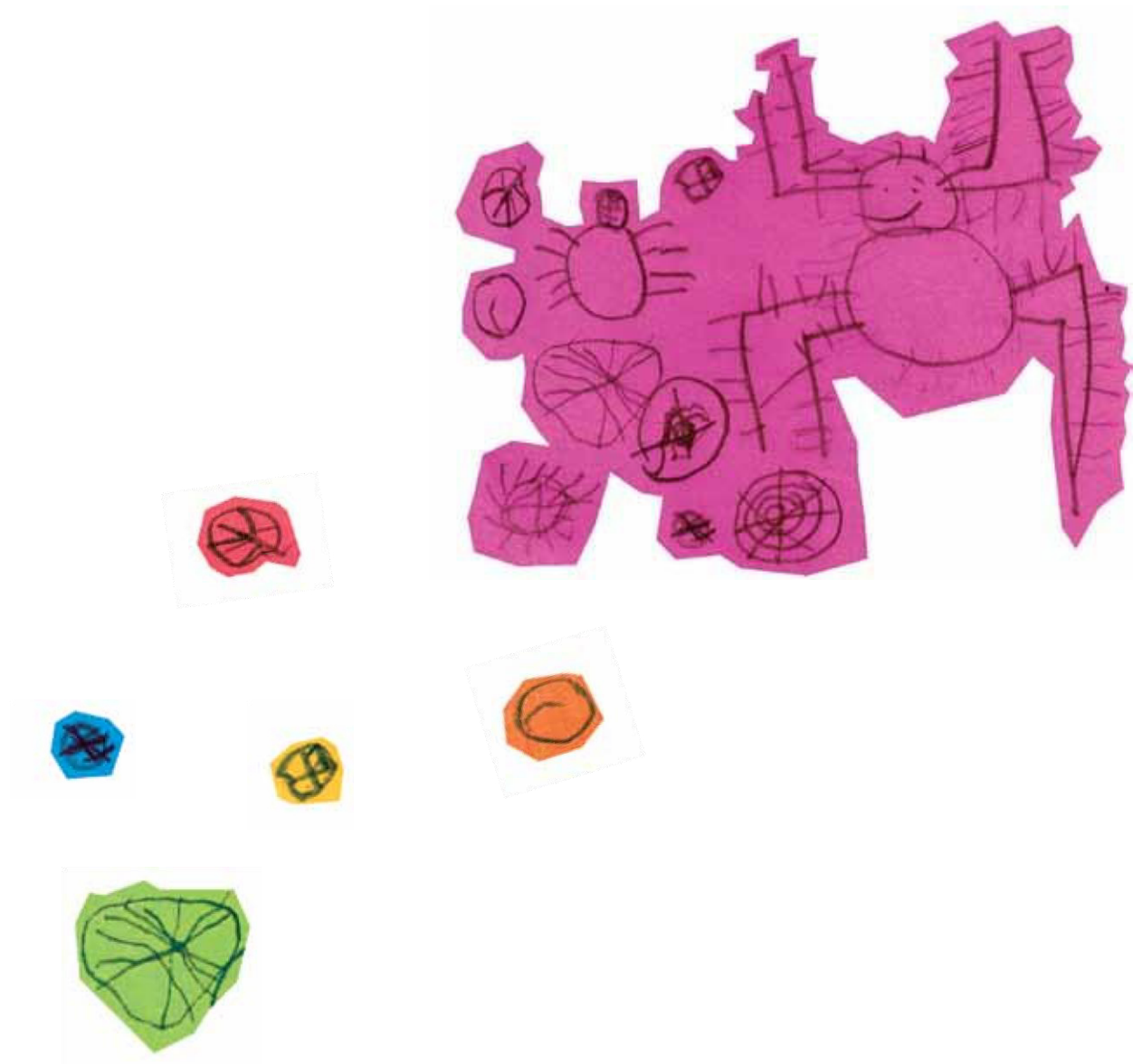
En esa fiesta se subió a un árbol y todas sus amigas fueron con ella y le decían: “¡Haz fuerza con tu panza”. Ella contestaba: “¡Es que se me mueve!” Pero fue valiente y lo logró y se puso muy feliz.



Entonces le dijo a su amiga la tarántula peluda: enséñame a hacer telarañas redondas como las tuyas.

E hicieron muchas y decidieron vivir juntas para enseñar a otras a hacer telarañas fuertes y redondas.





Este libro se terminó de imprimir en junio
de 2015 en Saltillo, Coahuila. México.
El tiraje consta de 50 ejemplares.

CONCLUSIONES

Tras revisar textos, conocer cómo las instituciones viven en el intento de resolver su día a día y cómo los maestros navegan entre la escuela tradicional y los esfuerzos por consolidarse en ser socio-constructivistas, se vuelve evidente que hay muchas cosas por hacer y resolver. Una de ellas es la sensibilización artística en la educación primaria. Hay que integrar de manera eficiente al programa de estudio una gran lista de actividades que acompañe a los maestros y estudiantes en sus prácticas y sensibilización diaria.

Otro de los problemas por resolver es la capacitación continua que deben recibir los maestros por parte de la institución para lograr métodos más efectivos y actualizarse para darle seguimiento a los programas diseñados previamente. Es necesario poder diseñar un método de enseñanza aprendizaje en el que todos se sientan libres de aportar y sumarse a la construcción de su propio aprendizaje a través de la experiencia. Se necesita generar comunidad entre los maestros, los estudiantes y los padres de familia –quienes no solo acompañen sino colaboren en cada uno de los proyectos.

Esto representa un reto que requerirá un gran esfuerzo para transformar y mejorar nuestros métodos y programas. Los resultados, si el esfuerzo es suficiente, se reflejarán en generaciones de niños más creativos, libres y sobre todo felices.

Otro de los principales intereses en la educación constructivista es dar a conocer a los maestros algunos caminos y estrategias para identificar el interés de los niños sobre un tema, y encontrar la forma de impactar positivamente su realidad inmediata y su comunidad. Estos caminos deben invitar a participar de manera activa y directa a todos aquellos involucrados en un núcleo determinado.

Otro aspecto relevante es el tema de los museos, espacios alternativos y lugares de reflexión, juego, movimiento y e impulsores del pensamiento crítico y el diálogo; espacios que complementan de manera natural e integral las experiencias que la educación busca para detonar nuevos aprendizajes, reflexiones e interrogantes que sirvan como punto de partida para nuevas búsquedas individuales y grupales.

Los diversos museos, y los vastísimos temas que ellos abarcan, con los que cuenta el país tienen, como recurso principal, sus colecciones, su guion museográfico, sus muestras temporales y permanentes y su discurso científico. Si añadimos a esto el interés del maestro por acercar a los niños a nuevos temas y lenguajes, los museos se pueden integrar de manera efectiva el programa académico. Los museos proporcionan un desarrollo integral en los diferentes lenguajes y expresiones de los niños haciéndolos más sensibles y observadores de su entorno inmediato; permiten desarrollar una empatía abierta ante otros temas y el pensamiento crítico y reflexivo. Cuando los maestros e instituciones se den la oportunidad de utilizar espacios que promuevan la cultura y el arte, los niños desarrollaran una estética que se conectará con la sensibilización artística. Esto les brindará vivencias significativas.

Es un trabajo arduo que promete un cambio relevante, siempre y cuando se diseñe un plan de acción (capacitación para maestros, integración del arte como un recurso imprescindible, replanteamiento de la utilización de espacios para el trabajo diario, la apropiación del constructivismo por parte de los docentes, la integración de estos métodos por parte de las instituciones educativas). Hay interrogantes aún, y muchas más surgirán en el intento de generar ese cambio. Queda también pendiente que la Secretaría de Educación impulse y dé seguimiento a cada uno de los avances y logros en la educación básica de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Abaroa, E. y Azpiri, A. (2004). *Museos de México y el Mundo, la voluntad de mostrar y el ingenio de ver*. México Conaculta.

Aguilera, M. (1997). *Visión humanista de la educación (enfoque filosófico)*

Departamento de Investigación y Educación Bibliotecológicas C.A.B.U. de la U.A.N.L., Monterrey, México.

Akoschky, J. (1998). *Artes y Escuela, Aspectos Curriculares y Didácticos de la*

Educación Artística. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.

Autores Varios, (2001). *Educadores de Nuevo León*. Monterrey, México. Editorial

Aprender a Ser.

Cabrera, R. (2001). *Compilación de Lecturas para la Materia de Didáctica de la*

Imagen, Facultad de Artes Visuales, U. A. N. L. Monterrey, México.

Cassier, E. (1963). *Antropología Filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica.

Cohn, R. (1996). *Entrenando la Intuición* en: Revista del Siglo XXI, México. Editorial

Perspectiva de la Educación desde América Latina.

Cordero, C. y Penagos, C. (2000) *Compilación de Lectura para Diplomado en*

Creatividad, Crecimiento Personal y Procesos Docentes. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Monterrey, México.

De Bono, E. (1996) *Pensamiento Lateral*. México, Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Dewey, J. (1949) *El Arte como Experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz, J. (1997) *El Juego y el Juguete en el Desarrollo de los Niños*. México,

Editorial Trillas.

Eisner, E. (1995) *Educación la Visión Artística*. Madrid, España, Editorial Paidós Ibérica.

Freinet, C., (1966) *La Escuela popular moderna*, Mexico, Ed. Universidad Veracruzana.

Guilford, J. P. (1977) *La naturaleza de la inteligencia humana*, Buenos Aires,

Argentina, Editorial Paidós.

Jonnassen, D. (2000) *El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizajes*

Madrid, España. Editorial Santillana.

Kandinsky, V. (1989) *De lo Espiritual en el Arte la nave de los locos*, Puebla México,

Editora Premia, S. A.

Maslow, A. (1994). *La Personalidad Creativa*, Barcelona, España. Editorial Kairos.

Montesino L. (2000). *Compilación de Lecturas para Materia de Pensamiento y*

Creación en el Arte Actual. Repercusiones en la Educación. Maestría en Estrategias Educativas Innovadoras Módulo 2 y 3. Monterrey, México.

Morris, C. (1987). *Introducción a la Psicología*. México, Editorial Progreso, S. A. de C.V.

Nanda, S. (1987). *Adaptaciones Socioculturales*, Antropología Cultural, México,

Editorial Iberoamericana.

Ortega, F. (2016) *El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa*, principios e

implicaciones del nuevo modelo educativo 2016, Mexico, SEP.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/>

Read, H. (1986). *Educación por el Arte*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Reyes, A. (1999) *Alfonso Reyes Para Niños*. Monterrey, México. Editorial Consejo Para

la Cultura de Nuevo León.

Rodríguez, M. (1994) *Creatividad Verbal*, México Editorial Pax México.

Rogers, C. (1979) *Libertad y Creatividad en la Escuela*, Buenos Aires, Argentina.

Editorial Paidós

Rousseau, J.-J. (2002) *Emile*, México, Editorial Porrúa,

Stokoe, P. y Sirkin, A. (2001) *El proceso de la creación*, Buenos Aires, Argentina,

Editorial Almagesto.

Salinas, P. (2001) *Estrategias para estimular la creatividad en las aulas de diseño*.

Propuesta para la obtención del título de Maestría en Artes Acentuación en
Educación, U. A. N. L., Monterrey, México

Schiller, F. (1943). *La Educación Estética del Hombre*. Buenos Aires, Argentina.

Editorial Espasa – Calpe Argentina, S. A.

Torres, J. (1996). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*.

Madrid, España. Editorial Morata.

Anexos

Algunas sugerencias para la construcción social del conocimiento desde el
punto de vista didáctico. Ciclo escolar 2015-2016

	ELEMENTOS PARA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS	DESCRIPCIÓN
A	Materias y alcance del tema	Ubicar toda actividad de aprendizaje en un marco mayor de referencia.
B	Apropiación del proyecto	Plantear objetivos generales que permitan que los alumnos lo hagan suyo
C	Tareas que involucran el tema y lo constructivo	Programar tareas/actividades de genuino interés para el alumno
D	Cuáles fueron esos ambientes	Crear ambientes de aprendizajes muy cercanos a la realidad.
E	Ubicar preguntas que surgieron del grupo para iniciar nuevas reflexiones y búsquedas	Identificar las ideas intuitivas de los alumnos
F	Hubo un punto de partida en el inicio	Explorar: 1.- Criterios, puntos de vista, opiniones. 2.- Conocimientos, habilidades, actitudes 3.- Valores previos.
G	Mesas de diálogo, confrontar opiniones e ideas	Crear situaciones de conflicto para tomar conciencia de esas ideas, resaltar su valor funcional y convencer de su insuficiencia e imperfección.
H	Cómo se conectó el tema del proyecto con experiencias anteriores	Relacionar lo que se quiere enseñar / aprender con las experiencias anteriores.
I	Mapa de lo general a lo particular	Partir de lo más general a lo particular y específico.
J	Métodos y técnicas de aprendizaje	Orientar el procesamiento de la información y brindar estrategias de aprendizaje para realizarlo.
K	Habilidades adquiridas	Desarrollar las habilidades que permiten la apropiación responsable del proceso de conocimiento.
L	Apoyo	Estructurar sistemas de apoyo acordes con necesidades manifiestas y potencialidades de los aprendices.
M	Resultados de reflexión.- significados	Propiciar la reflexión sobre procesos y resultados: 1.- Sentido / significado. 2.- Meta cognición. 3.-Transferencia.
N	Trabajo en equipo/colaborativo	Diseñar situaciones de aprendizaje grupal cooperativo que constituyan reto en lo individual y para el equipo.
O	Trabajo de lo individual a lo grupal	Orientar primero el trabajo individual, después en equipo, más tarde lo individual y todo ello en equipo.
P	Tareas de aplicación	Poner tareas de búsqueda y aplicación en equipo.
Q	Evaluación del proceso. Según el contexto	Evaluar el aprendizaje: 1.- A partir del nivel de entrada. 2.- Procesos y resultados. 3.- Y en el contexto de la enseñanza.

Figura 1: Tabulador Docente Ciclo escolar 2015 – 2016

